



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Dalimar de Matos Ribeiro da Silva

**FORMAÇÃO, COLABORAÇÃO E REFLEXÃO INTERPARES
PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS EM CONTEXTO ESCOLAR:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO**

Curso de Mestrado em Educação:
Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutora Luísa Neves
Mestre La Salette Coelho

Agosto de 2016

"Abre a tua boca em favor dos que não podem se defender; sê o protetor dos direitos de todos os desamparados."

Provérbios 31:8 (Bíblia King James Atualizada)

"Não há nada mais relevante para a vida social do que a formação do senso de justiça."

Rui Barbosa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que concede a vida e o senso de justiça, pois Ele mesmo é o Justo Juiz (Salmos 7:11) e nos orienta a clamar por aqueles que não têm voz (Provérbios 31:8) e que semeou em meu coração o profundo interesse por essa temática e pelo Ser Humano, criado a Sua própria imagem.

Agradeço ao professor, coordenador do curso e diretor da Escola Superior de Educação-IPVC, Doutor César Sá que me permitiu seguir essa linha temática.

Às professoras do Mestrado em Supervisão Pedagógica (ESE-IPVC), Doutoras Isabel Vale Ana Peixoto, que ampliaram meus conhecimentos e desta forma, contribuíram para meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

Agradeço à Mestre Sónia Silva, bibliotecária da ESE-IPVC, pela sua prontidão em colaborar com a revisão bibliográfica desse trabalho.

À Doutora Luísa Neves por sua dedicação e orientação constante, sou grata por sua amabilidade, amizade e boa disposição em todos os momentos. A sua serenidade, competência e sabedoria foram essenciais para que chegasse ao fim deste trabalho com um enorme sentimento de satisfação.

À Mestre La Salete Coelho, muito obrigada por sua cooperação, e pelo seu profissionalismo como coorientadora nesta pesquisa.

À Doutora Teresa Gonçalves pela disponibilidade demonstrada em participar como revisora dos aspetos metodológicos da presente investigação.

Agradeço aos meus amigos Doutor Gilberto Santos pela valiosa ajuda na revisão e sugestões e Sarah Facre por toda ajuda, apoio, palavras de incentivo e amizade que amenizaram a aridez desta caminhada.

Aos meus pais que sempre estimularam a dedicação e o prazer pelos estudos, pelos investimentos e ensinamentos ao longo da vida.

Aos meus familiares, em especial ao meu esposo e filha, por todo o companheirismo e incentivo que serviram de base emocional e estímulo para prosseguir nesse percurso longo e em certos momentos árduo, obrigada pela compreensão nas ausências, obrigada por estarem ao meu lado.

E muito obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A aceleração das mudanças sociais e o processo da globalização exigem uma estratégia de educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos, que contemple a formação de uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, para que, de uma forma crítica, construa soluções para as crescentes problemáticas sociais. A escola, por ser uma instituição social de caráter formativo, deve promover uma abordagem educativa que integre essa visão de educação comprometida com o desenvolvimento e cidadania global.

Esta investigação pretende analisar os contributos que a formação e o trabalho colaborativo têm no desenvolvimento profissional dos professores, centrado na reflexão e na promoção dos Direitos Humanos em contexto escolar.

Foi adotada uma metodologia qualitativa, optando-se pelo estudo de caso.

Participaram no estudo 21 professores e 42 alunos do 2º CEB de Viana do Castelo. Para a recolha de dados recorreu-se aos seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, observações e análise de documentos.

A análise dos resultados obtidos permite-nos inferir que a formação analisada e o trabalho colaborativo, além de contribuírem para a promoção da Educação em Direitos Humanos em contexto escolar, constituíram-se como estratégias de desenvolvimento profissional dos professores, pois além dos conhecimentos adquiridos permitiram-lhes o confronto com outras práticas e a reflexão com os pares sobre as mesmas, no sentido de as aperfeiçoar. Os alunos envolvidos nas atividades realizadas na escola também beneficiaram, não apenas pelo que aprenderam, mas também pelas competências desenvolvidas tais como a oralidade, o saber relacionar-se com os outros e a capacidade de resolução de problemas.

Apesar de professores e alunos demonstrarem familiaridade e interesse nos temas de Cidadania Global e Direitos Humanos, a sua integração no cotidiano escolar de forma transversal e sistemática está longe de ser uma realidade, sobretudo no que concerne à relação entre o local e o global. É, por isso, necessário que estas temáticas sejam aprofundadas tanto na formação inicial, como na formação contínua e pós graduada de professores.

Palavras-chave: Supervisão; Formação; Reflexão Interpares; Trabalho Colaborativo; Direitos Humanos.

ABSTRACT

The acceleration of social change and the globalization process require an education strategy for Citizenship and Human Rights, which contemplates the formation of a society aware of their rights and duties, which, in a critical way, build solutions for growing social problems. The school, as a social institution of educational character, should promote an educational approach that integrates this vision of education committed to the development and global citizenship.

This research aims to examine the contributions that training and collaborative work have on the professional development of teachers, centered on reflection and promotion of Human Rights in schools.

A qualitative methodology was adopted, in the frame of a case study.

The participants of the study were 21 teachers and 42 6th grade students of Viana do Castelo. Data collection used the following instruments: questionnaires, interviews, observations and document analysis.

The analysis of the results allows us to infer that the analyzed teachers training and the collaborative work, besides contributing to the promotion of Education in Human Rights in schools, were professional development strategies for the participating teachers. In addition to the knowledge gained it enabled them to confront with other practices and reflect with peers on the same, to improve them. Students involved in activities at school also benefited, not only because the concepts they have learned, but also for the skills developed, such as oral communication, how to relate with others and problem solving ability.

Although teachers and students demonstrated familiarity and interest in issues of Citizenship and Human Rights, their integration into the school routine in a transversal and systematic way is far from a reality, especially with regard to the relationship between the local and the global. It is therefore necessary that these issues be further addressed in the initial, in-service and post graduate teachers training.

Keywords: Supervision; Teacher training; Peer reflection; Collaborative Work; Human Rights.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE GERAL	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS	xix
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1 Problema de Investigação	1
1.2 Questões de investigação	2
1.3 Pertinência e Objetivos do Estudo	2
1.4 Organização do Estudo	3
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA	5
2.1 Supervisão Pedagógica: conceito em transição	5
2.2 A supervisão e a formação reflexiva de professores: um caminho para a transformação e autonomia	11
2.3 A Supervisão e as Práticas Colaborativas	21
2.4 Vantagens das práticas colaborativas	24
2.5 A relação da educação, consciencialização e a Declaração Universal dos Direitos Humanos	26
2.6 A Educação para a Cidadania e Direitos Humanos no currículo escolar de Portugal	31
2.7 Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: evolução, conceito e características principais	36

2.8 A abordagem intercultural da educação, os Direitos Humanos e o enfrentamento das problemáticas sociais	43
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	47
3.1 Opções Metodológicas	47
3.2 Contexto do Estudo	48
3.3 Participantes	49
3.4 Recolha e análise de dados	51
3.4.1 Observação	52
3.4.2 Questionários	52
3.4.3 Entrevistas	54
3.4.4 Documentos	55
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
4.1 A experiência da formação contínua	57
4.1.1 Motivações para participar na formação	57
4.1.2 Constrangimentos à participação na formação	61
4.1.3 Práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional dos professores	63
4.1.4 A importância dos temas Cidadania e Direitos Humanos e a missão da escola	66
4.1.5 Práticas educativas, Cidadania e Promoção dos Direitos Humanos	68
4.1.5.1 Desenvolvimento de competências em sala de aula	72
4.2 As atividades promovidas na escola acerca dos Direitos Humanos	74
4.2.1 A escola e as temáticas da Cidadania Global e Direitos Humanos	74
4.2.2 Avaliação das atividades	75
4.2.2.1 Aspectos metodológicos	77
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5.1 Conclusões do estudo	81
5.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações	84
5.2.1. Limitações do estudo	84
5.2.2 Sugestões para futuras investigações	84

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	91
ANEXO 01: Grelha de observação naturalista	93
ANEXO 02: Questionário 01	95
ANEXO 03: Questionário 02	99
ANEXO 04: Guião das entrevistas	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. As características do Bom Professor (Arends, 2008, p. 19)	12
Figura 2.2. Proposta de Educação para a Cidadania sugerida por Hermano Carmo (2014, p.39)	42
Figura 3.1. Distribuição dos professores participantes por sexo	49
Figura 3.2. Distribuição dos professores participantes por nível de ensino	50
Figura 4.1. Respostas à questão A1 do Q1	58
Figura 4.2. Respostas à questão C-2.2 do Q1	58
Figura 4.3. Respostas à questão C-2.3 do Q1	59
Figura 4.4. Respostas à questão C-2-13	60
Figura 4.5. Respostas à questão C-2.1 do Q1	64
Figura 4.6. Respostas à questão C-2.6 Q1	64
Figura 4.7. Respostas à questão C-2.11 do Q1	65
Figura 4.8. Respostas questão C-2.9 Q1	70
Figura 4.9. Respostas questão C-2.10 Q1	71
Figura 4.10. Respostas à questão 10 do Q2, turmas 1 e 2	75
Figura 4.11. Respostas à questão 03 Q 2 turmas 1 e 2	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 A supervisão na sua evolução	10
Quadro 2.2 Os objetivos das educações globais	40
Quadro 4.3 Autoavaliação dos Participantes	72

LISTA DE ABREVIATURAS

DH - Direitos Humanos

ED - Educação para o Desenvolvimento

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EUA - Estados Unidos da América

ESE/IPVC - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

1° CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2° CEB - 2.º Ciclo do Ensino Básico

PI – Professor inquirido

AI – Aluno inquirido

E1- Entrevistada 1

E2- Entrevistada 2

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Esta investigação parte do pressuposto que as práticas educativas devem contribuir para a transformação pessoal e social, formando alunos que sejam colaborantes entre si, socialmente responsáveis e criticamente conscientes para além dos ambientes educativos. Assim, a missão da escola ultrapassa a esfera do conhecimento teórico, subjazendo a necessidade de articular o ensino-aprendizagem à formação de valores, potencializar as competências dos alunos e as mudanças das mazelas sociais num contexto mais alargado do que o local.

Tendo em conta que sem educação não pode haver paz, justiça e estabilidade efetivas na sociedade, e que o espaço escolar possui grande responsabilidade no processo de formação de consciências a respeito dos direitos e deveres de cada cidadão é preciso capacitar os professores para promoverem uma educação voltada para os Direitos Humanos (Vieira 2010, Alarcão & Canha 2013, Candau & Sacavino 2013 entre outros).

Neste capítulo, apresenta-se o tema em que o estudo se insere e a sua pertinência, apontando as principais razões que o tornam significativo, as questões orientadoras e a estrutura organizativa deste trabalho.

1.1 Problema da Investigação

Considerando-se que hoje, mais do que nunca, vivemos num mundo competitivo e desigual, considerando-se que somos cidadãos globais e os problemas sociais possuem dimensões globais, o desafio que se coloca à educação é criar um projeto educativo para uma cidadania cosmopolita que interiorize direitos e deveres, que permita a construção de uma sociedade democrática.

Face ao exposto, desenvolve-se o presente estudo que pretende compreender como é que a formação reflexiva de professores e o trabalho colaborativo podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como ajudar as escolas no processo de promoção dos Direitos Humanos.

1.2 Questões de investigação

Para orientar o estudo enunciaram-se as seguintes questões:

1. A escola é um local adequado para tratar de temas da Cidadania Global e dos Direitos Humanos? As escolas estão familiarizadas com essas temáticas?

2. Os professores e os alunos demonstram interesse nessas temáticas? Existem constrangimentos ou fatores limitadores para a sua implementação em contexto escolar?

3. De que modo a formação contínua e o trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção da Educação para os Direitos Humanos?

1.3 Pertinência e Objetivos do Estudo

A pertinência desta investigação prende-se com a aceleração das mudanças sociais surgidas com a complexidade do conceito de cidadania, afetado pelo processo da globalização, que exige uma estratégia de educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos, que contemple a formação de uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, para que, de uma forma crítica, construa soluções para as crescentes problemáticas sociais. A escola, por ser uma instituição social de carácter formativo, deve promover uma abordagem educativa que integre essa visão de educação comprometida com o desenvolvimento e cidadania global.

Assim, o objetivo geral desta investigação é analisar os contributos que a formação reflexiva e o trabalho colaborativo têm no desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito da educação para os Direitos Humanos em contexto escolar.

No tocante aos objetivos específicos deste trabalho, busca-se:

- identificar o interesse e motivação dos participantes no curso de formação contínua "Educação para a Cidadania Global-Contextualização e Propostas de Ação", integrada no Projeto "Global Schools – aprender a con(viver)", bem como dos alunos participantes nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar;
- pesquisar o tipo de envolvimento das escolas com as temáticas da Cidadania global e Direitos Humanos;

- relacionar a influência da formação reflexiva e do trabalho colaborativo nas atividades desenvolvidas em contexto escolar, por uma das equipas de professores participantes.

1.4 Organização do Estudo

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Após este primeiro capítulo, Introdução, em que se faz uma breve reflexão sobre o tema em estudo e a sua pertinência, colocando um conjunto de questões orientadoras da investigação, seguem-se mais quatro capítulos.

O capítulo dois, destinado à Revisão de Literatura, abrange oito subtemas considerados centrais para a fundamentação do estudo: 2.1. Supervisão Pedagógica: conceito em transição; 2.2. A supervisão e a formação reflexiva de professores: um caminho para a transformação e autonomia; 2.3. A Supervisão e as Práticas Colaborativas; 2.4. As vantagens da aprendizagem colaborativa e suas características essenciais; 2.5. A relação da educação, consciencialização e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); 2.6. A Educação para a Cidadania e Direitos Humanos no currículo escolar de Portugal; 2.7. Educação para o Desenvolvimento (ED) e Cidadania Global: evolução, conceito e características principais; 2.8. A abordagem intercultural da educação, os Direitos Humanos e o enfrentamento das problemáticas sociais.

O capítulo três é dedicado à Metodologia, onde se abordam as opções metodológicas e descrevem os procedimentos adotados no presente estudo.

O capítulo quatro descreve a Apresentação e Discussão dos resultados dos dados recolhidos, sendo que foram discutidos por temas a fim de facilitar a compreensão do leitor, bem como relacionar os resultados com as questões levantadas e estabelecer relações entre os dados obtidos pelos diferentes instrumentos utilizados na recolha. Os temas abrangidos foram divididos em duas partes: (01) A experiência da formação contínua; (2) As atividades promovidas na escola acerca dos Direitos Humanos.

O capítulo cinco, destina-se às Considerações Finais, Conclusões e Possíveis implicações do estudo, limitações e sugestões para futuras investigações

Na parte final, incluem-se as Referências Bibliográficas e os Anexos.

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, pretende-se traçar uma breve análise do conceito de supervisão pedagógica no contexto de formação de professores em Portugal, a fim de o situar na construção de uma prática pedagógica reflexiva e colaborativa.

Destaca-se a mudança de paradigma supervisivo, na qual se migrou de uma ideia de supervisão como algo fiscalizador e autoritário, circunscrita à formação inicial, com formandos a cumprirem o estágio pedagógico, para um conceito mais alargado de supervisão, que tem levado cada vez mais professores a buscarem aprofundamento na sua formação, com fins de aplicarem os novos conhecimentos à sua prática pedagógica, e a busca de novas dinâmicas de ensinar-aprender, como é o caso das práticas colaborativas. Por isso, interessa analisar a evolução desse conceito de supervisão face ao desenvolvimento profissional dos professores.

2.1 Supervisão Pedagógica: conceito em transição

A tarefa da supervisão pedagógica está longe de ser algo simples, pois é “tarefa complexa e dilemática”, mas essencial à construção de uma educação transformadora, que evita processos redutores que simplificam a realidade ou que de maneira tecnicista aplicam soluções pré-definidas aos problemas encontrados (Vieira, 2010, p.41).

Preliminarmente vale ressaltar que os contextos supervisivos da prática pedagógica têm sofrido uma constante evolução. O termo supervisão em Portugal herdou a conotação de dirigismo e controlo, e só a partir da década de 60 houve uma mudança de rumos, introduzida inicialmente pelo movimento de desenvolvimento do modelo de supervisão clínica nos Estados Unidos da América (EUA), "o qual foi introduzido em Portugal por Alarcão em 1980" (Vieira, 2009, p.199).

Alarcão e Tavares (2010) realçam que até 1987, em Portugal, as funções da supervisão estavam mais limitadas ao acompanhamento dos estágios na formação inicial de professores, e que a partir dos anos 80 e 90 houve um desenvolvimento conceptual, sobretudo nos anos 90, passando-se para uma ideia de supervisão com o acompanhamento do processo formativo. Foram vários fatores que contribuíram para essa evolução, mas somente em 1997 a legislação sobre formação especializada incluiu a área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

entre as necessidades de qualificação dos professores com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autônoma. Estas são algumas das características da escola que se pretende na atualidade, a conquista da prática educacional que por ser consciente e reflexiva ocasione um contexto democrático e autônomo tanto para os educadores, tanto quanto para os educandos.

Numa perspetiva da supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, a supervisão pode ser definida (Alarcão & Tavares, 2010) como sendo um processo em que um "professor mais experiente orienta outro" (p.16), objetivando o seu desenvolvimento profissional, ou também orientação da prática pedagógica.

Por necessidade de sistematização, os referidos autores propõem nove cenários supervisivos e alertam que os mesmos não devem ser observados de forma isolada, ou que se excluem, pois muitas vezes coexistem entre si:

1. imitação artesanal: consiste em apresentar aos futuros professores um modelo, aquele que sabia e deveria por isso ser imitado;
2. a aprendizagem pela descoberta guiada: assentava na ideia de que os professores deveriam conhecer os modelos teóricos de ensino, supondo-se que esse domínio de técnicas e conhecimentos determinariam o sucesso profissional;
3. behaviorista: também denominada micro ensino, nesse programa de treino, os professores através da mera observação e discussão de aulas deveriam ser capacitados a executarem determinadas tarefas, tendo nas micro-aulas a demonstração das referidas técnicas (ênfase nos modelos standardizados);
4. clínico: este modelo caracteriza-se pela colaboração entre o supervisor (orientador) e o professor, com vista ao aprimoramento da prática docente, com fundamento na observação e análise de situações concretas de ensino, na perspetiva de resolução de problemas;
5. psicopedagógico: esse modelo baseia-se em estudos que defendiam que o papel da supervisão é ensinar os professores a ensinar conceitos, e desenvolver a capacidade e competências do professor, com apoio na observação crítica e encorajamento;

6. pessoalista: trata-se de um modelo de formação de professores baseada na perspectiva cognitiva e construtivista, em que o auto conhecimento seria o fator primordial para se alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional;

7. reflexivo: Donald Schön (1983, 1987) defende a abordagem reflexiva na formação de profissionais. Nesse cenário, o supervisor deve encorajar a reflexão na ação e sobre a ação. Tal modelo assenta na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, considerando-se os supervisores como treinadores, companheiros e conselheiros dos seus estagiários, Zeichner (1993) defende o contributo da formação reflexiva para a emancipação e auto supervisão;

8. ecológico: abordagem de natureza reflexiva e desenvolvimentista, humanista e socio construtivista, desenvolvida por Alarcão (1996), Alarcão e Canha (2013), Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b) e Sá-Chaves (2000) e inspirada em Bronfenbrenner (1979, citado por Alarcão & Tavares, 2010). Neste sentido, a supervisão assume a função de gerir experiências diversas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas, que favoreça o desempenho de novos papéis nas etapas de desenvolvimento formativo e profissional em três fatores: atividades, papéis e relações interpessoais;

9. dialógico: de natureza pessoalista e desenvolvimentista, esse modelo tem como base estudos que defendem a supervisão dialógica e contextualizada, e acentua a dimensão política e emancipatória individual e coletiva dos professores, Waite (1995 citado por Alarcão & Tavares, 2010) concebe os "professores como agentes sociais" (p.40), logo, este cenário contribui para a conceção de contextos em que a supervisão, baseada em "relações simétricas de colaboração, contribua como instrumento de emancipação individual e coletiva" dos professores (p.41).

Vieira (1993) assinala o termo supervisão, no contexto de formação inicial de professores, como sendo uma atuação de "monitoração sistemática da prática pedagógica" (p.28), que assenta em procedimentos de reflexão e de experimentação, tendo como pressupostos básicos: 1- que o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; 2- a função primordial da supervisão é a

monitoração dessa prática; 3- que os processos centrais da supervisão residem na reflexão e na experimentação.

A referida autora destaca que o termo supervisão em Portugal não é ainda consensual e encontra resistências por ainda predominar a conotação de fiscalização e autoritarismo, no entanto, a ampliação de estudos especializados em níveis de pós-graduação tem contribuído para uma clarificação do seu conceito e aceitação.

Segundo Sá-Chaves (2000) há, na supervisão pedagógica, dois tipos de organizações que precisam de ser integradas, uma que classifica como sendo "vertical" e outra "horizontal" (pp.35-42). A primeira refere-se à relação entre supervisor e supervisando, que hierarquiza diferentes níveis de desenvolvimento profissional, supondo que nessa relação, o supervisor estará apto para formar e que o supervisando será formado. Por outro lado, na segunda, a horizontal, admite o pressuposto que a relação supervisiva pode ocorrer entre formandos, ou seja, entre pares.

Nesse entendimento, há que equacionar-se a vantagem da experiência reconhecida de saber entre supervisor e supervisando, aliada a um eixo horizontal no qual as relações entre formandos ocorram numa atmosfera de ajuda crítica e de desenvolvimento mútuo.

No juízo de Oliveira-Formosinho (2002b), a supervisão tem o potencial de criar a visão de que a força para nos desenvolvermos assenta na diferenciação e de que o crescimento é alimentado pelo diálogo e que, por isso mesmo, o supervisor contemporâneo precisa de ser um "ecologista social" (p.18) com competências para manter e alimentar um sistema escolar saudável. Tal ideia é atual e necessária para o processo de supervisão pedagógica, por não conceber a tarefa da supervisão como sendo uma sobreposição de conhecimentos, mas uma forma dialogada de formação profissional.

Para Vieira (2009), a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática e que, caso tal não ocorra, terá falhado no seu principal contributo. Acrescenta que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e

universais para "os problemas pantanosos que nela se colocam" (Schön, 1987, citado por Vieira, 2009, p.201).

São, pois, inúmeros os conceitos de supervisão, no entanto, em linhas gerais, Alarcão e Tavares (2010) consideram que "a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, deste modo, o professor é entendido como um facilitador/gestor de aprendizagens" (p.16). A supervisão não ocorre apenas na fase de formação inicial, mas se estende por toda a vida, no que se denomina de formação continuada.

Em síntese, o termo supervisão pedagógica em Portugal, integrou-se, inicialmente, num paradigma funcionalista-hierárquico, onde a formação e a supervisão pedagógica eram norteadas com base na transmissão de conhecimentos/imitação de modelos, no sentido de preparar professores adequados. Nesse processo, o aluno formando era sujeito passivo das orientações que recebia. Logo, o supervisor pedagógico, antes nomeado como formador, era tido como um modelo a ser seguido. Desta forma, o papel da supervisão recebia uma conotação de inspeção para se auferir nota e obtenção da certificação para a inserção no mundo profissional.

São inúmeras as mudanças realizadas no cenário internacional e nacional para que esse conceito fosse ampliado, tal como descrito nas apreciações de Smyth (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2010), que propõe a existência de dois modelos fundamentais de supervisão: a "geral e a supervisão clínica" (p. 118), e sugere que esta consiste em uma alternativa ao modelo de supervisão geral, com a seguinte diferenciação: enquanto a supervisão geral atua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias e aos materiais standardizados, a supervisão clínica atua de dentro para fora, colocando o destaque na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas, não se tratando então, de supervisão de receitas, mas numa real relação de colaboração entre colegas que, na clínica de sala de aula, procuram desenvolver uma interação do processo de ensino aprendizagem.

Face ao exposto, considerando-se a evolução da conceção da supervisão, Alarcão e Canha (2013) advogam que houve um nítido progresso, comparado com a supervisão de há 20 a 30 anos atrás, tornando-se a de hoje menos hierarquizada e mais colaborativa, conforme se verifica no quadro 2.1.

Quadro 2.1 A supervisão na sua evolução

DE	PARA
De formação de professores	à formação de outros profissionais
Da formação inicial	à formação ao longo da vida
De uma relação hierarquizada	a uma relação colaborativa
De uma orientação normativa	a uma orientação reflexiva
De uma atitude fiscalizadora	a uma perspetiva desenvolvimentista
Do olhar sobre a técnica	à consideração da atitude crítica
Da supervisão punitiva	à supervisão prudencial
De mera classificação	à avaliação formativa
Da avaliação de comportamentos	à análise de competências
Do feedback unidirecional	ao feedback colaborativo e interativo
De uma supervisão vertical	à auto supervisão e à supervisão horizontal
Da consideração da atividade em si	à relação pessoa/atividade/contexto
De uma atitude passiva dos profissionais	à uma atitude questionadora, transformadora
Da micro contextualização	à multicontextualização ecológica
Da sala de aula	à escola
Da prática ocasional da supervisão	à prática sistemática
Da qualidade do produto contextualizado	ao processo da sua consecução e sua realização com a qualidade.

Fonte: Adaptado de Alarcão e Canha (2013, pp. 37-38)

Ante o exposto, fica evidente que, acerca da transição da concepção de supervisão, o papel do formador continua sendo de grande valor, e o seu contributo para que o formando passe a ser o sujeito autónomo da sua prática profissional, não se restringe ao processo de formação inicial, mas perdura ao longo da sua trajetória profissional, ou seja, ao longo da vida. Este deve assumir a sua própria formação, a partir da colaboração do supervisor, e de outros sujeitos, tais como seus pares e alunos.

Dessa forma, vale esclarecer a seguir, de que modo a supervisão pedagógica contribui, à luz de uma abordagem reflexiva, para um processo dinâmico, continuado, autónomo e transformador.

2.2 A supervisão e a formação reflexiva de professores: um caminho para a transformação e autonomia

"Mas quem é o supervisor reflexivo, afinal? Por analogia, é o formador que, detentor das três atitudes identificadas por Dewey (1933) (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema" (Alarcão, 1996, p. 8).

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2014), o termo *formação* pode ser definido como sendo: "ato ou modo de formar ou constituir algo", ou mesmo ainda, "conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade" (p.378).

Nóvoa (1992) realça que a formação deve incentivar uma orientação crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de se atingir um pensamento autónomo, e defende que a formação não se constrói por amontoamento (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (p.13), motivo pelo qual se torna imprescindível investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e inventivo sobre suas perspectivas e próprios projetos, que vislumbre a construção de uma identidade profissional. Tal ideia é corroborada pelos estudos de Arends (2008), o qual advoga que aprender a ensinar é um processo complexo de desenvolvimento que se prolonga ao longo da vida, e que os professores da atualidade precisam ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento e a envolverem-se ativamente na sua aprendizagem.

Segundo o referido autor, os professores eficazes são aqueles que possuem qualidades pessoais para estabelecer relações genuínas com os seus alunos, pais e colegas de profissão, e além disso, criam em suas salas de aula um ambiente democrático e socialmente justo, e que aliam a sabedoria das práticas acumuladas pelo exercício da profissão às bases científicas adquiridas pelo estudo e investigação, sendo que essas "não podem traduzir directamente em fórmulas e receitas fixas, pois o ensino é situacional" (Arends, 2008, p.35). Para Arends, os professores eficazes têm uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas, e são aqueles que consideram a aprendizagem um processo ao longo da vida e aduz que, o professor precisa de algumas características essenciais, conforme se observa na figura adaptada que se pode ver a seguir:

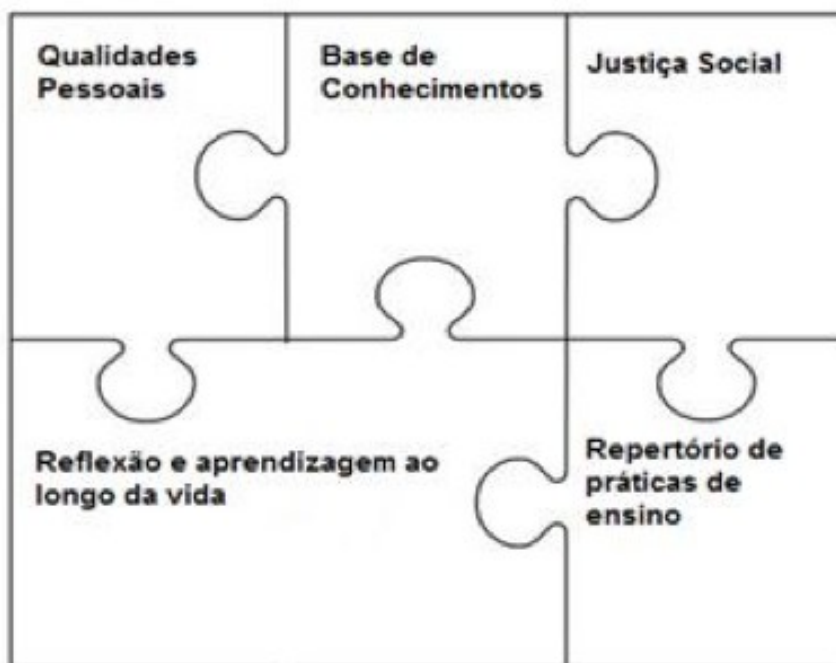


Figura 2.1. As características do Bom Professor (Arends, 2008, p. 19).

De forma semelhante, García (1999) considera que o desenvolvimento profissional do professor refere-se a uma construção gradual "e se traduz como sendo o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática" (p.144), e defende ainda que a formação se apresenta "como meio mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho" (p.11), por isso há a necessidade de se investir em formação. O autor diferencia as fases da formação de professores em três etapas: formação inicial, formação durante o período de iniciação e formação durante o desenvolvimento profissional, conceituando a formação de professores da seguinte forma:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

A formação de um professor não está restrita apenas ao contexto da formação inicial. Segundo Alarcão e Tavares (2010), essa deverá prosseguir ao longo da vida, no que se denomina formação contínua. A realidade da supervisão, na profissionalização, tende a desaparecer e tomar novas formas, e "a auto supervisão torna-se mais importante" (p.113).

Oliveira-Formosinho (2002 a) explicita que houve na década de 90 em Portugal, uma visão errônea da formação contínua de professores, no sentido de condicionar o progresso da carreira ao número de ações de formações, e de forma implícita, estava presente o pressuposto que o professor trabalha isoladamente numa sala com seus alunos. Para contrapor essa tendência, surgiram anseios sobre a criação de uma nova perspectiva de formação, que fez surgir um movimento (recente) em vários países europeus e americanos, denominado formação contínua contextualizada (centrada na escola), no qual o professor é considerado sujeito de sua formação, participante da planificação, execução e avaliação da sua formação. Nesse sentido, a referida autora defende que "o professor é alguém que precisa de

conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais" (p.11).

Além disso, Day (2001) defende que se deve buscar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional adequados que reconheçam que no século XXI, a aprendizagem é uma questão permanente e cita as conclusões da Assembleia Europeia dos Sindicatos dos Professores, ocorrida em Luxemburgo, onde se deduziu que "as concepções estáticas ou lineares da formação de professores terão de ser supridas por um entendimento holístico da interligação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores" (p.318), e devendo-se aliar a esses fatores, a investigação, o desenvolvimento, o aperfeiçoamento da escola e as mutáveis aspirações sociais e políticas, em relação ao serviço educativo.

Esse entendimento holístico supramencionado, segundo Day (2001) implica "a compreensão de que os professores são o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem" (p.319). Para este autor são os tipos e as qualidades de formação e de desenvolvimento, ao longo de suas carreiras, e as culturas onde trabalham que irão determinar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os educandos a aprender de forma positiva.

Hargreaves (1998), Schön (1983, 1987), Smith (1984), citado por Alarcão e Tavares (2010), e Zeichner (1993) entre outros, opõem-se à tendência de reduzir a escola a uma fábrica e a supervisão a um controlo, e em especial Smith (1984, citado em Alarcão & Tavares 2010) alertou que, por um longo período, a supervisão colocou a tónica na eficácia do ensino sem, contudo, considerar o professor como um dos principais intervenientes do processo-aprendizagem, sem que ele pudesse sentir-se responsável por essa dinâmica de inovar, tomar decisões, que advêm como produto de uma reflexão crítica.

Desta forma, no âmbito da formação continuada, é essencial que o professor tome consciência da sua identidade profissional, que seja o sujeito da capacidade de reinventar a sua prática, de forma constante e progressiva, aliada a uma constante reflexão sobre a mesma e que essa se transforme em uma práxis num mundo em constante mudança.

A ideia supramencionada é corroborada nos estudos de M. Debesse (1982, citado por Garcia, 1999), que propõe a distinção dos termos: autoformação, hétero formação e inter-formação. Auto formação entendida como aquela formação em que

o indivíduo toma parte de forma autônoma e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; a hetero formação considerada como a formação que se organiza e desenvolve por terceiros, por especialistas, por exemplo, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa; e a inter-formação definida como um ato educativo que ocorre entre professores em formação ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existiria como um contributo elevado no trabalho da "equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã" (Garcia, 1999, p.19).

Face ao exposto, fica evidente que o professor deve buscar e responsabilizar-se, de maneira contínua, pelo seu crescimento profissional, sendo que a sua formação profissional pode ocorrer em diferentes níveis de sua carreira.

Outro fator de grande relevância no âmbito da formação, segundo Sá-Chaves (2000), refere-se à urgência de se encontrar soluções e alternativas que possam corresponder aos constantes novos desafios que as sociedades e a sua evolução colocam à educação. Trata-se da necessidade de aprofundar a reflexão sobre as implicações decorrentes do conceito de cidadania responsável, seja ela a nível local, nacional ou global, e que o conceito de deveres e direitos dos cidadãos deve ser assumido nos processos de formação e de aprendizagem como um dos temas trans curriculares (e permear todo o currículo), "e de forma progressiva, estimular a solidariedade, a justiça e inclusão" (p. 45). Segundo a autora, os formadores de professores, bem como a escola, têm um papel fundamental na preparação dos alunos para lidarem com as realidades complexas e acelerados processos de mudanças.

Acerca de uma formação reflexiva aliada a uma visão crítica e dinâmica na sociedade, Sá-Chaves (2000) apresenta alguns objetivos de formação, entre outros: (1) o desenvolvimento e aprofundamento da reflexão dos professores (em formação e em exercício) sobre as questões que visem uma compreensão internacional cada vez mais alargada e (2) a construção de modelos de intervenção social mais justos nos quais se equilibrem "a consciência dos deveres e dos direitos dos cidadãos, bem como das estratégias que garantam um tipo de desenvolvimento sustentável" (p. 46), no respeito pelo pluralismo cultural que enriquece o património da humanidade.

Nesse sentido, as práticas de formação que possam contribuir para o desenvolvimento de competências dos professores devem ocorrer, antes de tudo, em um contexto de aprofundamento da reflexão da própria prática profissional, para que esteja realmente a serviço de uma transformação do contexto social.

Tal entendimento é corroborado nos estudos de Oliveira-Formosinho (2002a) que salienta que, quando os professores se envolvem no processo de gerar conhecimento acerca do seu próprio ensino, "o seu ensino transforma-se sob vários pontos de vista importantes, eles tornam-se teóricos que articulam as suas intenções, testam suas asserções e encontram ligações com a prática" (p.116). De forma um tanto poética, Deal (1984, citado por Oliveira-Formosinho, 2002a) corrobora com esse entendimento:

O poder para melhorar ou reconstruir vem de dentro. Ao tecerem os fios dos talentos e energias individuais, de modo a formar uma rica tapeçaria cultural, os humanos criam uma forma de arte cultural através da imaginação e da interação social. A partir daí, ela moldará e dará significados às suas experiências... A construção a partir de dentro...fundamentada na experiência, valores e crenças...revitalizará e transformará as escolas públicas. O segredo encontra-se nas almas de todas as escolas e no coração daqueles que lhes conferem vida, entusiasmo e magia. (Deal, 1984, citado por Oliveira-Formosinho, 2002a, p.114).

Logo, pode-se concluir que as transformações sociais advindas do processo educativo, só poderão ocorrer, e só terão sentido, se houver uma transformação do próprio educador ao refletir acerca da sua forma de ensinar e de ver o mundo, somente a partir daí será possível atingir a transformação que o processo educativo pode realizar no contexto individual e coletivo.

No tocante à formação com caráter reflexivo, constata-se que a partir da década de 80, os estudos realizados por Donald A. Schön (1983, 1987) tornaram-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores, e dos temas atinentes à relação entre a teoria e a prática, acerca da reflexão e da educação para a reflexão. Segundo Alarcão (1996), o referido autor recebeu uma formação filosófica influenciada por John Dewey (1859-1952) e a partir da década de 70, desenvolveu seus estudos numa linha de estudo do desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Na sua obra *The Reflective Practitioner* (1983), ele analisa criticamente o paradigma da educação

profissionalizante e propõe uma epistemologia prática. Já na sua obra intitulada *Educating the Reflective Practitioner* (1987) defende que a formação do futuro profissional deve inserir uma maior componente de reflexão a partir das situações práticas.

Nesse sentido, Alarcão (1996) cita os estudos de Donald A. Schön (1983,1987), autor considerado referencial na questão da construção da abordagem reflexiva, ao compreender a atividade do professor "como um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis"(p.13) e a formação profissional como um elenco de situações em que um profissional, um formador, que, simultaneamente é um treinador, companheiro e conselheiro (*coach*), lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade.

No tocante ao agir profissional, esse mesmo autor, segundo Alarcão (1996), defende um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista (*artistry*),"esta competência é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de normas nas formas de utilizar as competências que já possui e as que serão adquiridas de novos saberes" (p.16).

Essa abordagem reflexiva na formação dos profissionais, bem como a sua articulação na ação e sobre a ação pedagógica foi corroborada pelos estudos de Alarcão e Tavares (2010), os quais defendem que o processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, "reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão" (p.35).

Portanto, pode-se concluir, com base nos estudos dos referidos autores supramencionados, que no cenário reflexivo, o papel do supervisor é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento "que brota da interacção entre a acção e o pensamento (...), o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a reflexão na acção" (Alarcão & Tavares 2010, p.35).

No tocante aos temas reflexão, prática reflexiva e formação reflexiva, muita literatura tem sido produzida. No entanto, Zeichner (1993), cujos textos se centram na realidade dos Estados Unidos da América e nos estudos de J. Dewey, analisou, nos seus textos, além de outros tópicos, a relação entre o desenvolvimento do professor e a luta pela justiça social para todas as crianças. Refere que tem havido

muita confusão sobre os significados dos termos "prática reflexiva", "reflexão" e "emancipação" na formação de professores" (p.15) e alerta para o perigo dos professores centrarem suas reflexões nas suas próprias práticas ou apenas nos seus alunos, desprezando qualquer consideração das condições sociais do ensino. Chama também a atenção para o facto de terceiros (pessoas de fora de sala de aula) poderem decidir o que deve ser realizado dentro dela, determinando o quê e como se aprende, reduzindo-se os professores "a meros consumidores das investigações produzidas por aqueles" (p.16). Tal conduta, segundo o autor, "sob a bandeira da reflexão", na verdade trata-se de "um tipo de racionalidade técnica, e limitação ao processo reflexivo" (p. 17).

O estudioso supramencionado, explicita ainda que a reflexão também envolve o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm propostas que podem contribuir para uma base de conhecimentos do ensino, logo, a melhoria das escolas não se restringe aos conhecimentos produzidos nas universidades. Apesar de tudo o que se diz sobre a emancipação dos professores, continua, evidente a falta de respeito pelos conhecimentos práticos dos bons professores, uma vez que, muitas vezes, uma boa parte dos investigadores procura construir uma base de conhecimentos para o ensino sem os ouvir.

Nesse entendimento, Zeichner (1993) acrescenta ainda que a reflexão da prática profissional do professor também significa a consideração de que o processo de aprender a ensinar perdura durante toda a sua carreira e que os programas de formação de professores de modo geral, somente se ocupam na preparação de professores para começarem a ensinar, sendo que, tendo em vista uma verdadeira conceção de ensino reflexivo, os formadores de professores teriam "a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional" (p.17).

Nessa perspetiva, Vieira (2010) reitera que a reflexão por si só não garante a qualidade das práticas educativas, uma vez que elas podem servir para justificar "ou reforçar diferentes propósitos, tais como práticas antidemocráticas e discriminatórias" (p.16). Para a referida autora, o poder da transformação está associado à conceção de educação a que esse professor está alinhado, e para se

conquistar uma reflexão profissional verdadeiramente democrática, terá de se assumir uma postura verdadeiramente política buscando a sua própria autonomia e a do educando, e o potencial emancipatório de todos os participantes envolvidos.

Franco (2012) sublinha que a atuação de uma formação de professores numa perspectiva reflexiva crítica é algo desafiador e requer mudanças de paradigmas, e fundamenta-se no pensamento de Barbier (2003, citado por Franco, 2012), que defende que “mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições, portanto, se faz necessário romper com alguns limites, inclusive com o individualismo, a competição” (p.5), postura essa que é produto do paradigma positivista científico.

Nesse sentido, a referida autora acrescenta ainda, que é necessário realizar um trabalho efetivo de reflexão crítica, o qual exige dos envolvidos o desdobramento de "processos cognitivos e metacognitivos, que incluem a opção pela mudança, pela comunicação, pela solidariedade, pelo confronto, pela introspecção e ainda pelo afrontamento dos próprios valores" (Franco 2002, p. 6).

No tocante ao termo autonomia, o dicionário da língua portuguesa (2014) definiu esse termo como "*autodeterminação e independência*" (p.108). Vale a pena destacar que Vieira (2010) baseou o seu entendimento acerca da autonomia nos estudos de Paulo Freire (1996), especialmente na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual ele defende que o professor deve repensar a sua prática de forma a despertar a criticidade dos discentes. Tal processo exige certa disposição para a mudança, conforme se pode verificar:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar (Freire, 1996, p.16).

Em suma, o tema da reflexão crítica está diretamente ligado ao tema da autonomia, considerando-se a autonomia como produto de uma mudança na prática profissional e na forma de perceber o mundo e o outro. Portanto, fica evidente que nesse processo de atuação profissional, o professor precisa ter a disposição de submeter a sua prática a uma reflexão crítica, em contexto de formação. Uma orientação reflexiva assume-se como uma práxis (ação + reflexão).

No entendimento de Grundy (1994, citado por Vieira, 2010), o currículo será construído de forma gradual mediante uma relação dialógica entre os envolvidos, "encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões" (p.18). Desta forma, a educação para a autonomia, segundo Vieira (2009), abre caminhos à resistência e ação estratégica face às limitações e dilemas que se colocam no caminho.

Tanto Zeichner (1993) quanto Vieira (2009, 2010) avaliam a reflexão para a autonomia e para a transformação como uma prática de ordem coletiva e não como um ato isolado. Sem a reflexão de grupos para sustentar e apoiar o crescimento de uns e de outros, o ensino reflexivo faz pouco sentido.

Zeichner (1993) defende que quando a atividade profissional do professor é feita de forma isolada, sem dar muita atenção ao contexto social, começam a surgir inúmeros problemas (que os professores consideram como sendo apenas seus): esgotamento, *stress*, e visão equivocada do próprio sistema educativo. O autor sugere que, se queremos construir um verdadeiro desenvolvimento dos professores, "e não a fraude que frequentemente passa por desenvolvimento dos professores, temos que rejeitar esta sabotagem individualista e de ajudá-los a influenciarem coletivamente as condições do seu trabalho" (p.23).

A ideia supramencionada é corroborada pelos estudos de Santiago (2012) que analisa o pensamento de Paulo Freire (2009), e nos convoca ao debate sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, e a retomar a fé na pessoa humana e na esperança mobilizadora, conforme descrito a seguir:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (Freire, 2009, citado por Santiago, 2012, p.3).

Portanto, a esperança deve acompanhar a caminhada da prática profissional do professor, em todas as suas etapas, senão torna-se um trilha árduo. Nessa linha, Vieira (2010) realça que o desenvolvimento da reflexividade requer comprometimento dos sujeitos envolvidos com as práticas pedagógicas, e de formação, que se traduz em atitudes de motivação, responsabilidade, esforço, persistência, resistência pró-ativa no sentido de promover valores de uma educação democrática e colaborativa, conforme veremos a seguir.

2.3 A Supervisão e as Práticas Colaborativas

As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente (...).

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? Roldão (2007, p.24-27)

O termo colaborativo advém da palavra *colaboração*, que o Dicionário da Língua Portuguesa (2014) define como sendo "cooperação, trabalho em comum" (p.193), e não se refere a um assunto novo, nem resulta de uma teoria de determinado autor ou de alguma abordagem pedagógica específica. Segundo Arends (2008), a sua origem provém da Antiga Grécia, mas os seus desdobramentos contemporâneos remontam ao trabalho dos psicólogos e teóricos educacionais do início do século XX, tais como Piaget e Vygotsky.

Entretanto, há autores como Lopes e Silva (2009) que remetem a aprendizagem colaborativa para tempos ainda mais pretéritos, e defendem que nos escritos bíblicos e no Talmude já aparecem referências evidentes acerca da necessidade de colaboração entre as pessoas, aduzindo que desde o século III a.C até o século V d.C estabelece-se que a aprendizagem requer um companheiro que facilite a aprendizagem, também fazendo alusão ao grande filósofo grego Sócrates (470 a.C- 390 a.C) que ensinava os discípulos em grupos pequenos, envolvendo-os nos diálogos "da arte do discurso" (p.7).

Mais tarde, Quintiliano (século I) apresenta um programa de educação (em sua obra composta por 12 volumes) em que trata dos benefícios que resultam da situação dos alunos ensinarem mutuamente. Em Sêneca (35 a.C a 39 d.C) encontra-

se um precursor da aprendizagem cooperativa que defende que quem ensina aprende duas vezes. Na Idade Média (476-1453), segundo Lopes e Silva (2009), os grêmios artesãos apontavam para a importância do trabalho dos pequenos grupos de aprendizes, onde os mais experientes ensinavam o ofício aos aprendizes. Já no Renascimento, Johann Amos Comenius (1592-1670), em sua obra intitulada *Didática Magna* sustentou que os alunos beneficiam mais quando ensinam uns aos outros. No final da Idade Moderna, Andrew Bell (1753-1832), educador britânico, publicou em 1797 uma obra intitulada *Uma Experiência em Educação*, na qual expôs um método de ensino mútuo, baseado na sua experiência na Índia, em que os alunos que sabiam mais orientavam os seus colegas. Joseph Lancaster (1778-1838), outro educador britânico, generalizou o método de aprendizagem mútua na Inglaterra, praticado antes por Bell, havendo em 1811 uma difusão geral do mesmo.

Essa forma de trabalho teria sido levada para os EUA, inicialmente a Nova Iorque, em 1806, com a criação de escolas lancasterianas, tendo-se instaurado o método cooperativo. Em Portugal, este método teve início em 1815, nas escolas militares de primeiras letras, cabendo a João Crisóstomo de Couto e Melo a adaptação do método inglês ao sistema português.

De acordo com os estudos de Lopes e Silva (2009), a primeira escola de ensino mútuo foi criada em 1816, em Belém (Lisboa), tendo funcionado até 1823. Nesse mesmo ano, sob a orientação de João José LeCoq, abriu uma escola normal de ensino mútuo masculino em Lisboa, na Casa Pia, que "teve uma vida atribulada até 1836" (p.9). Nesse mesmo ano são criadas, no papel, escolas normais de ensino mútuo em todas as capitais do distrito.

Entre 1870 e 1900, Francis Parker tornou-se um grande defensor da aprendizagem cooperativa nas escolas públicas americanas, exaltando a liberdade e a democracia e afirmando que as crianças são colaboradoras naturais.

As concepções de John Dewey (1954, citado por Arends 2008), filósofo e pedagogo norte-americano, muito têm influenciado essa perspectiva. Para este autor era indispensável que o ensino assentasse nos interesses reais da sociedade, que as salas de aulas espelhassem a sociedade como um todo e fossem laboratório para a aprendizagem da vida real, que estimulasse um ambiente de aprendizagem caracterizado por procedimentos democráticos e por processos científicos. Ele aduz ainda que a principal responsabilidade do professor "era a de motivar os alunos a questionar acerca dos problemas sociais e interpessoais importantes" (p.346). Os

procedimentos específicos da sala de aula enfatizavam a organização dos alunos em pequenos grupos de resolução de problemas, que procuravam suas próprias respostas, os quais aprendiam os princípios democráticos através da interação de uns com os outros. Logo, para Dewey (1954, citado por Arends, 2008), o comportamento cooperativo é a base da democracia e as escolas são consideradas como laboratórios para o desenvolvimento do comportamento democrático.

Os estudos de Johnson e Johnson (2006, citados por Arends, 2008) contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva teórica atinente à aprendizagem cooperativa, mais nomeadamente no que tange à aprendizagem pela experiência, que segundo eles se baseia em três pressupostos:

1. que aprendemos melhor quando estamos pessoalmente envolvidos na experiência da aprendizagem;
2. que o conhecimento tem de ser descoberto por nós próprios se quisermos que este seja significativo e produza consequências no nosso comportamento;
3. que "o compromisso para a aprendizagem é maior quando temos liberdade de estabelecer os nossos próprios objectivos de aprendizagem e de os seguir de perto ativamente dentro de uma dada estrutura" (p.348).

Pelo exposto, conclui-se que a aprendizagem cooperativa pode contribuir para a construção de uma tolerância e maior aceitação dos alunos de diferentes origens, etnias e dos portadores de necessidades especiais. Além disso, para Hargreaves (1998), o princípio da colaboração tornou-se tema central, "um meta paradigma da mudança" (p.277) para se reestruturar as relações de poder nas escolas, as quais não deveriam ser construídas com base na hierarquia, mas sim na colaboração entre professores, entre professores e diretores, alunos, pais e comunidade em geral.

Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo não se restringe a colocarmos um grupo de pessoas diante de um trabalho conjunto, mas o essencial dos potenciais do trabalho colaborativo situa-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico, estruturado, fundamentalmente, como um processo de trabalho articulado e planeado em conjunto, que visa alcançar melhor os resultados pretendidos, com base no enriquecimento trazido pela influência mútua de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Isto implica idealizar estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar eficazmente os dispositivos dentro do grupo que permitam: 1- alcançar com mais

sucesso o que se pretende; 2- despertar as diferentes potencialidades de todos os participantes; 3-potenciar o conhecimento construído por cada um pela entrada de elementos resultantes da interação com todos os outros.

No tocante ao trabalho docente, outros fatores adicionam à mais-valia da introdução da colaboração docente no quotidiano e na cultura das escolas. Segundo Castro (2005, citado por Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Pedrosa (org.) 2005), para que haja um real desenvolvimento do profissional, do professor como sendo reflexivo e colaborativo, faz-se necessário recorrer a processos de formação que promovam o crescimento a nível pessoal e interpessoal "com pares e outros participantes no processo" (p.194), definindo-se a colaboração como sendo uma postura do professor na sua relação com os outros, que implica a responsabilidade e ação conjuntas com vista à realização de tarefas de aprendizagem e de ensino, e abertura à mudança.

Nessa mesma linha, Alarcão e Canha (2013) advogam que o trabalho colaborativo exige a vontade de realizar com outros. Isso implicará na confiança no outro, na valorização dos saberes daquele sujeito, e a crença de que com ele é possível ir mais longe do que sozinho, admitindo (e desejando) mudança e enriquecimento mútuos pelo encontro colaborativo, "trata-se de uma abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação" (p.48).

2.4 Vantagens das práticas colaborativas

Tais práticas permitem um alargamento nas possibilidades de crítica, de engajamento e de ressignificação dos saberes. Os benefícios e as aprendizagens são mútuos, os sentidos que se deslocam entre os pesquisadores e os práticos permitem contribuir para conhecimentos cada vez mais significativos. Acredito ser esse o caminho a ser perseguido para a rigorosidade na pesquisa em educação e para a credibilidade de processos de formação de docentes (Franco, 2012, p.10)

Oliveira-Formosinho (2002b) defende que as culturas colaborativas respeitam a individualidade, a diversidade ao nível dos valores, o estabelecimento de expectativas de crescimento e melhoria contínuos, o desenvolvimento de estratégias para lidar com problemas e estratégias de resolução de conflitos. Além disso, adotam as aprendizagens que reflitam a prática reflexiva, e o desenvolvimento de competências" (p.113) que envolvem uma reflexão rígida de sua prática, permite aos

profissionais lidarem com a improbabilidade profissional e apoia a noção de experimentação consciente e desenvolvimento profissional.

Franco (2012) advoga que uma das vantagens das práticas colaborativas é tornar os conhecimentos mais significativos, e aduz que para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas é essencial que pesquisadores e professores se envolvam em processos mútuos de aprender-ensinar, e superar a perspectiva de objetos de estudo; para tanto é preciso "tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas" (p. 8).

Logo, esse é um dos elementos fundamentais do processo de consciencialização tão bem esclarecido por Freire (1984, citado por Franco, 2012) que defende que esse processo significa "transformar a consciência ingênua em consciência crítica. Superar e transcender o senso comum; produzir novas relações com o saber da docência" (p. 8).

As vantagens da aprendizagem do tipo colaborativo também abrangem as crianças, como conclui Slavin e seus colaboradores (1995, citados por Arends 2008), com base nos estudos experimentais, os quais compararam os níveis de desenvolvimento entre dois grupos de alunos, um envolvido em aprendizagem cooperativa e o outro de aprendizagem tradicional no ensino básico. E constatou-se que o primeiro grupo apresentou níveis mais elevados no vocabulário, compreensão e leitura, na expressão oral e no cálculo, bem como no relacionamento social e na melhor aceitação de alunos com dificuldades, do que em relação aos alunos da escola de ensino básico tradicional, conforme se constata a seguir:

A forte estrutura teórica e empírica da aprendizagem cooperativa reflecte a perspectiva de que os seres humanos aprendem com as suas experiências e que a participação activa em pequenos grupos ajuda os alunos a adquirirem competências sociais importantes, enquanto desenvolvem, simultaneamente, competências académicas e atitudes democráticas. (Arends, 2008, p. 351).

Nesse sentido, fica demonstrado que uma das grandes vantagens que o trabalho colaborativo promove refere-se ao desenvolvimento das competências sociais e dos princípios democráticos, e não se restringe apenas ao aspeto académico. Nesse atual momento, de grande intolerância, esse é um grande contributo para as sociedades de modo geral.

Nessa mesma linha, Hargreaves (1998) defende que nas culturas de colaboração, as relações de trabalho em colaboração dos professores com seus colegas tendem a ser:

1. Espontâneas: partem dos próprios professores;
2. Voluntárias: as relações de trabalho não resultam de coação, ou constrangimentos administrativos;
3. Orientadas para o desenvolvimento (nessa perspectiva, os professores trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias, ou naquelas em que estão empenhados);
4. Difundidas no tempo e no espaço: o trabalho em conjunto não é muitas vezes uma atividade fixada administrativamente, muitas vezes não dependem de calendarizações predeterminadas;
5. Imprevisíveis: como são os professores a exercerem o controlo sobre o que desenvolvem, muitas vezes, "os resultados da colaboração são imprevisíveis e incertos" (p.216).

Esta ideia é apoiada nos estudos de Waite e Glickman (1995, 2004 citados por Vieira, 2010), que defendem que a supervisão deve conferir às práticas educativas a transformação pessoal e social, ou seja, deve ser uma força orientada na construção de uma sociedade democrática e assente na conceção do ensino como ato moral e político, na qual os professores e alunos se desenvolvam como participantes colaborantes entre si e auto determinados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes para além dos ambientes educativos.

Hargreaves (1998) salienta que as culturas de colaboração não são cómodas, muito menos complacentes, ou aquiescentes, "mas podem introduzir força e confiança coletiva em comunidades de professores, que podem vir a ser promotores da inovação e das reformas" (p.219).

2.5 A relação da educação, consciencialização e a Declaração Universal dos Direitos Humanos

A educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Trata-se de criar ambientes em que os Direitos Humanos impregnem todas as relações e componentes educativos (Candau & Sacavino, 2000, p. 65).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aprovada em 10 de dezembro de 1948 pelas Nações Unidas, é o primeiro pronunciamento internacional de importância sobre os direitos fundamentais de todos os seres humanos, os quais são inerentes à própria natureza humana, razão pela qual se tornam essenciais para nossa existência (Rayo, 2004). Esse mesmo documento afirma que os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e propõe-se ser um ideal comum pela qual todos os povos e nações devem se esforçar.

Embora a DUDH não possua caráter obrigatório, ela guarda certa força moral em razão de sua aceitação universal, suas disposições incorporaram-se nas leis e constituições de muitas nações e várias outras convenções e tratados sobre os direitos humanos surgiram a partir dela.

Para Dornelles (1989), os "Direitos Humanos" significam direitos do Homem, direitos naturais, direitos humanos, direitos fundamentais, valores superiores, garantias individuais, direitos concretos, liberdades públicas, logo, é possível encontrar uma grande quantidade de palavras e termos para designar o assunto. Para alguns se trata de direitos inerentes à vida, à segurança, aos bens que preservam a humanidade.

Há, no entanto, outros que entendem que é a expressão de valores superiores que se encarnam nos Homens. E há os que definem como sendo produto da competência legislativa do Estado ao reconhecer direitos e estabelecer um equilíbrio na sociedade. "Uns entendem serem direitos inerentes à natureza humana, outros afirmam serem expressão de uma conquista social através de um processo de luta política" (p.9).

Os trinta artigos da Declaração dos Direitos Humanos referem-se ao direito à vida, à liberdade e à segurança da pessoa, à igualdade de todos perante a lei, à liberdade da pessoa residir e deslocar-se livremente aonde quiser; o direito à integridade física, o direito à educação e acesso aos conhecimentos; o direito de exercer o voto e a escolha do governo; o direito à propriedade, à religião e ao trabalho. Portanto, os direitos humanos referem-se a um padrão de conduta que condensa os mais elevados valores morais de nosso tempo, além de ser um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana.

Concebendo a educação como um processo que visa à emancipação humana de todas as formas de exploração e de exclusão, ou seja, a educação como

um compromisso com a humanização e não apenas como a intelectualização do Homem, ela possui uma relação intrínseca com a proposta dos Direitos Humanos, uma vez que os seus trinta artigos defendem os direitos inerentes à natureza humana e essenciais à sua existência.

De acordo com Libâneo (2002), numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, "a educação só pode ter um cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações" (p. 30). Desta forma, a educação não pode estar alheia ao senso de justiça que as sociedades tanto necessitam, ela precisa de estar comprometida com essa perspectiva da emancipação.

Ao verificar a proposta desses direitos, pode-se pensar que não passam de utopia, mas na verdade, embora muitas vezes não sejam cumpridos na sua plenitude, esses direitos são grandes conquistas alcançadas após muitas lutas ao longo dos anos.

A história da civilização humana é regida por lutas de interesses e percebemos que todas as conquistas relacionadas com a promoção da dignidade humana foram regadas à custa de sangue e perda de vidas, tais como se comprovou, dentre outros eventos, na Revolução Francesa em 1789, na Independência Americana (1776), no Apartheid, no trágico evento em que as mulheres foram queimadas em uma fábrica nos EUA, em 8 de março de 1857 (facto que consagrou o Dia Internacional da Mulher), nas torturas de ordem política, e em tantos outros eventos.

Diante desses factos históricos, pode-se perceber que o desconhecimento dos direitos humanos, ou mesmo a negação deles ocasionam conseqüentemente a sua violação, afinal, não se pode vivenciar e reivindicar aquilo que não se conhece. Logo, a escola como agente de formação e não apenas de informação, possui grande responsabilidade no processo de formação de consciência a respeito dos direitos e deveres de cada cidadão com vistas à transformação do meio social, que começa com a mudança de si mesmo, e com a forma de ver o outro.

Segundo Libâneo (2002), o ato educativo possui duas características: uma, a de ser uma atividade humana intencional e a outra, a de ser uma prática social. Assim, uma vez que a escola é uma instituição social com caráter de formação de pessoas, ela não pode estar indiferente às problemáticas que a cercam, mas deve estar empenhada em buscar ações conjuntas com outros organismos sociais para a

resolução dessas, sabendo-se, no entanto, que sozinha, de forma isolada, ela não pode conseguir resultados transformadores significativos.

Embora haja teóricos que defendam que a escola seja um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, e que ela representa o aparelho ideológico da classe dominante, e em muitos modelos educacionais isso é um facto, por outro lado, ela também pode colaborar para o processo de transformação das situações e não ser apenas reprodutora delas, uma vez que haja o elemento primordial: a consciencialização, a qual se dá de dentro para fora, segundo Gandin (1988):

Muitos professores julgam que a consciencialização é algo que se faz de fora para dentro, isto é que o adulto, o professor, as autoridades fazem nascer na criança, no aluno, no súdito. Até se põe como objetivo de uma ação: "conscientizar as pessoas disto ou daquilo" (...) Ora, sabemos que isto não acontece. As pessoas se conscientizam na ação se esta ação tiver determinadas características. A dinâmica da ação-reflexão é o modo próprio de gerar consciencialização. E é um modo correto de obter eficiência na ação. (p.27).

Deste modo, apreende-se que a consciencialização é algo que ocorre de dentro para fora, não é algo imposto, mas nasce de um estímulo motivado pelo próprio contato do sujeito com a análise crítica da sua realidade ou contexto, como sugere o autor supracitado, os elementos de conservação serão mais fortes à medida que for menos presente a análise crítica e reflexiva. Logo, não é possível fazer uma proposta educacional consistente sem a referir a um projeto social; assim para alcançar mudanças em educação, será necessária uma proposta social, ou seja, será necessário incluir nela um caráter social. Sendo que essa prática crítica-reflexiva, que contribui para a consciencialização, deve ser construída a partir de relações democráticas.

Para Candau e Sacavino (2000), o processo neoliberal está mascarando o verdadeiro processo democrático, focalizando a democracia como um valor restrito à forma de governo, especialmente no nível dos procedimentos eleitorais, do ponto de vista da democracia participativa e popular, a democracia coloca-se como um estilo de vida abrangendo e integrando as diferentes dimensões e esferas da construção política e social, as quais defendem que quanto mais desenvolvida está a democracia, mais inclusiva e abrangente será a sociedade desde o ponto de vista da igualdade e vigência dos direitos, assim como do acesso à cidadania e à qualidade

de vida. Algumas das características dessas democracias desde o ponto de vista dos direitos são, por exemplo, "o sufrágio universal e a luta contra a exclusão dos gêneros, classe, educação, etnia, favorecida por políticas de empoderamento dos sujeitos e grupos" (p.39).

Percebe-se então a íntima relação entre a consciência a respeito dos direitos com o processo verdadeiramente democrático: quanto mais educamos a respeito dos direitos, maior será a luta contra os processos exploratórios.

Nesse sentido, não é possível dissociar a educação do conhecimento e consequentemente da transformação do contexto social em que se está inserido, na realidade global em que vivemos, devemos considerar toda esfera planetária como nossa realidade social.

A esse respeito, afirma Dornelles (1989) que a educação consiste em um processo de conhecimento da realidade, de busca da consciência do real. "Além disso, a diferença entre o ser humano e os outros animais consiste, entre outras coisas, na capacidade de reflexão e ação sobre a sua vida" (p.112), ou seja, para o referido autor, se a ação e a reflexão estiverem vinculadas ao conhecimento, e à consciência da realidade, haverá a possibilidade de transformar o meio.

De acordo com documento do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (1986, citado por Candau & Sacavino, 2013), sem a educação e sem um tipo de ensino apropriado, não é possível um avanço no sentido da promoção dos Direitos Humanos. E sem a educação e ensino dos Direitos Humanos não pode haver paz, justiça e estabilidade efetivas na sociedade.

Tal pressuposto condiz com os estudos de Libâneo (2001) que defende o compromisso da educação com a democratização da sociedade, uma vez que a educação de qualidade é aquela em que "a escola promove para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos" (p.17), como por exemplo, a inserção no mundo do trabalho, a construção da cidadania (ressaltando-se o poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse sentido, evidencia-se que quanto menor for o acesso à informação acerca dos DH, menor serão as possibilidades de se conseguir promover a dignidade humana. Por isso a educação, a defesa e esclarecimento acerca dos

direitos são elementos que se encontram diretamente relacionados. Esta ideia foi apoiada pelos estudos de Candau e Sacavino (2000), conforme se pode verificar:

A dignidade humana é minimamente respeitada na medida em que se consegue assegurar para todos e todas os direitos básicos, como alguns dos direitos proclamados na Declaração de 1948. (...) o desrespeito à educação - um dos mais importantes direitos sociais, deixa a dignidade humana profundamente comprometida (p.113).

Ante o exposto, para que a escola verdadeiramente se disponha a promover os direitos humanos, ela precisa superar o abismo existente entre o discurso, as palavras, os factos, e as atitudes. Os constrangimentos sempre estarão presentes, mas se houver um compromisso com essa proposta, as soluções serão construídas.

2.6 A Educação para a Cidadania e Direitos Humanos no currículo escolar de Portugal

A educação para a cidadania é fundamental, não só no que se refere à construção de aprendizagens (de ordem cívica, política e moral) para uma participação livre e democrática dos indivíduos, quer no espaço público e coletivo, quer no espaço privado e individual, mas também no que se refere à atribuição de sentido e de significado individual, social e cultural aos conhecimentos academicamente estruturados transmitidos pela escola, bem como à utilização responsável desses mesmos conhecimentos no quotidiano da vida cívica e política dos indivíduos (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p.25).

O Dicionário da Língua portuguesa (2014) conceitua a cidadania como sendo "a qualidade ou estado de cidadão" (p.184), e a palavra cidadão como sendo a pessoa que goza de direitos civis e políticos e que está sujeita a uma série de deveres perante o Estado.

Carmo (2014) analisa a evolução do conceito de cidadania e salienta que atualmente o seu significado já não possui mais a noção adotada na Grécia antiga, "que era o estatuto dos que participavam na gestão da sociedade politicamente organizada" (p.31), do qual as mulheres, escravos e estrangeiros não faziam parte. Aduz que o seu significado atual tornou-se muito mais complexo, tendo em vista que o seu estatuto (conjunto de direitos e deveres) deixou de ser um consenso local,

para ser algo de dimensão global, considerando-se inclusive que a sociedade politicamente organizada é mais ampla e envolve muito mais atores sociais e exige mais competências pessoais e sociais para desempenhar o papel de cidadão e de cidadã, visto que há que se considerar não mais apenas a sua localidade, nem apenas seu país, mas o planeta.

Defender a Cidadania e preservar os Direitos Humanos é uma ação social, uma vez que seus benefícios são individuais e coletivos. Segundo Freire (1981), a escola, enquanto agente social e sendo uma instituição detentora da tarefa de formação intelectual e social, jamais poderia deixar de se envolver nessa luta ou mesmo estar alheia a ela. Afinal, não há prática educativa neutra, pois até a pseudoneutralidade revela uma posição frente aos problemas sociais. A escola, portanto, deve ter um comprometimento com a solidariedade e não com a neutralidade. Para o referido autor, "a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (...), o verdadeiro compromisso é a solidariedade" (p.19).

Carmo (2014) destaca que, após a segunda guerra mundial, as Nações Unidas aperfeiçoaram o sistema de direitos, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos-DUDH, configurando um quadro normativo mais complexo, ainda que não seja plenamente consensual, mas esse fator muito influenciou o processo de "densificação do conceito de cidadania, que relacionado com a globalização mundial tem levado diversos autores a sugerirem a designação de cidadania cosmopolita ou mundial" (p.32), tais como Moreira e Strenger (2001 e 2012, citados por Carmo 2014), tema esse que será abordado de forma breve numa secção posterior deste capítulo.

De acordo com a Carta do Conselho da Europa para os Direitos Humanos (2010), a educação desempenha um papel essencial na promoção dos valores fundamentais do Conselho da Europa, ou seja, nesse importante documento está exposto o valor que a educação exerce para a democracia, os Direitos Humanos e o Estado de Direito, bem como na prevenção de violações dos Direitos Humanos.

O referido documento aduz ainda que, de forma genérica, a educação é cada vez mais considerada um meio de combater o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância. No seu capítulo 1, onde são apresentados os objetivos, há uma declaração expressa a esse respeito, que "reforça que a educação para a cidadania democrática e a educação para os

direitos humanos estão estritamente interligadas e reforçam-se mutuamente" (Comité de Ministros da CE, 2010, p.3).

Portanto, a Carta do Conselho da Europa (2010) recomenda aos seus Estados Membros que as práticas e as atividades de ensino e de aprendizagem devem respeitar e promover os valores e os princípios da democracia e dos direitos humanos; em especial, as instituições de ensino, incluindo as escolas, devem refletir e promover os valores dos direitos humanos e motivar a responsabilização e a participação ativa dos educandos, dos profissionais de educação e de outras partes interessadas, incluindo os pais, ou seja, toda comunidade escolar de maneira ativa.

Para Candau e Sacavino (2013), a educação para os Direitos Humanos não se reduz à introdução de conteúdos no currículo escolar, mas trata-se de criar ambientes que possibilitem que esses direitos adentrem as relações e esferas educativas. Isto inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores. De igual forma, não significa apenas incluir uma disciplina específica sobre os Direitos Humanos, mas implica "incorporar seus princípios nos eixos norteadores dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas" (p.65).

Para as referidas autoras, a introdução desta temática nas instituições de formação de professores ainda é anêmica, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham de maneira sistemática nessa perspectiva. Logo, torna-se imperioso "empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços (...), e que seja aprofundada em cursos de especialização, há pouca produção acadêmica nesta área" (p.66). Essa sugestão refletirá na necessidade de elaboração de materiais de apoio à formação, tais como a produção de *softwares*, textos, jogos e vídeos para os diferentes níveis de ensino, além de locais de difusão.

No tocante ao tema da Educação para a Cidadania no currículo em Portugal, pela legislação da organização curricular em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, o XIX governo constitucional adotou no seu Programa de educação, uma alteração que dispõe a respeito da Educação para a Cidadania, sendo que no referido diploma legal, essa temática passa a ser área transversal, que será passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta

como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autônoma.

O mesmo diploma legal também orienta as instituições escolares a promoverem atividades em complemento curricular, ações de formação de Educação para Cidadania, dentre outras, conforme se verifica na Secção IV "Gestão do currículo dos ensinos básico e secundário", artigo 20.º:

[...]

6 - Em complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho procedeu a alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o qual facultou às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas, sob a justificativa de fortalecer o desempenho dos alunos, bem como reforçar a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de educação, no que respeita à gestão da componente curricular (e também de outras componentes do currículo).

Desta forma, a formação na área de cidadania pode passara ser Oferta Complementar, que integra o currículo escolar, que deve contribuir para a promoção integral dos alunos, conforme se verifica em seu artigo 12º, do já referido Decreto Lei nº 91/2013.

No tocante à educação em Direitos Humanos, segundo o Ministério da Educação de Portugal (2001), em documento elaborado em comemoração ao 50º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos e Década das Nações Unidas para a Educação dos Direitos do Homem, intitulado "Guia anotado de Recursos Direitos Humanos", esta insere-se na Educação para a Cidadania que é assumida como tema transversal, podendo a sua abordagem refletir um conjunto de temáticas, tais como: a Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para a Saúde, e outros temas, os quais constituem preocupações da sociedade atual.

Desta forma, a Educação para os Direitos Humanos deve ser integrada em qualquer área curricular - de acordo com os projetos curriculares da escola, turma, e com a planificação de cada aula- sempre que se articulem com os conteúdos programáticos e experiências educativas.

A Área de Projeto, que havia nos ensinos básico e secundário, contemplada nos horários de professores e alunos, representou um importante espaço para o desenvolvimento de projetos em diversas áreas do conhecimento. Essa componente pretendia estimular a participação ativa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos. A sua extinção representou uma lacuna muito especialmente nos eventos desenvolvidos na Educação para a Cidadania, que de acordo com o Guia de Educação em DH:

visa desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autônomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento. (Ministério da Educação de Portugal 2001, p.5).

Ribeiro, Neves e Menezes (2014) defendem que em Portugal, a Educação para a Cidadania sofreu influências de determinados períodos sociopolíticos que se fizeram sentir quer num contexto interno, como foi o caso do declínio do regime ditatorial em 1974, que arrancou para uma fase política democrática no país que refletiu, no campo da educação, uma ideologia educativa de carácter emancipatório e crítico substitutivo do anterior regime; quer a um contexto externo, como foi o caso da integração na União Europeia na década de 1990, onde se sentiu a forte necessidade da construção de uma cidadania democrática no cenário europeu.

Segundo os referidos autores, o trajeto que a Educação para a Cidadania percorreu em Portugal acentua a emergência desse tema no currículo português, bem como as suas subseqüentes transformações resultantes do modo como as políticas implementadas perspetivaram o papel da educação no desenvolvimento cívico e político dos/as jovens.

2.7 Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: evolução, conceito e características principais

Para Boni Aristizábal e Cerez (2006), a evolução da Educação para o Desenvolvimento (ED) ocorre paralelamente às mudanças no discurso das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), já que, como Regan (1994, citado por Boni & Cerez 2006) aponta, falar sobre a história da ED é falar sobre a história das ONGs. Portanto, seguindo a proposta de Mesa (2000), pode-se referir a um modelo de cinco gerações (Korten, 1990; Ortega, 1994; Senillosa, 1998, citados por Boni Aristizábal e Cerez, 2006) que se expande desde os anos cinquenta até aos dias atuais.

Para Mesa (2000), a configuração do conceito e da prática da ED está diretamente relacionada com o contexto e as condições de desenvolvimento histórico, cooperação internacional e relações dos hemisférios Norte-Sul, e das relações dos atores que foram incorporados nas suas atividades e formas de ação. Esta classificação (em gerações) é utilizada para fins meramente didáticos, uma vez que, na realidade, pode-se encontrar experiências de ED de uma mesma instituição que poderiam caber em mais de uma geração.

A seguir apresenta-se uma breve síntese da evolução histórica da ED, segundo Boni Aristizábal e Cerez (2006), a partir do modelo delineado por Mesa (2000):

- 1ª Geração: nessa primeira fase, ocorrida nos anos quarenta e cinquenta, as práticas de ONGD de primeira geração, ou assistencialistas, não se poderiam considerar como sendo Educação para o Desenvolvimento propriamente, tendo em vista que as atividades desenvolvidas nessa altura eram limitadas a promover a captação de recursos para o financiamento das ações de ajuda de emergência em situações críticas (guerra, catástrofes, fomes) aos países do Sul, considerados como subdesenvolvidos. Nessa fase, o subdesenvolvimento era visto como um atraso, uma deficiência que impedia o curso normal de uma determinada sociedade.

Para captação de recursos, o instrumento mais utilizado era as campanhas em que, como sugeriu Mesa (2000), se recorria a imagens que visavam despertar sentimentos de compaixão e apelar para a caridade, recriando uma visão fatalista do

mundo, onde os seus habitantes foram percebidos como sujeitos passivos da pobreza, reforçando a ideia de superioridade do Norte e evitando-se a real compreensão das causas do subdesenvolvimento (Fueyo, 2002, citado por Boni Aristizábal & Cerez 2006), a mensagem era que a solução para o problema do subdesenvolvimento residia na ajuda concedida a partir do Norte.

- 2ª Geração: na década de sessenta, à luz das teorias de desenvolvimento e a criação do sistema internacional de cooperação para o desenvolvimento, a ação das ONGDs passam pela execução das ações específicas de caráter social e de bem-estar, e a implementação de projetos de desenvolvimento. Neste contexto se configura a ED de segunda geração, ou desenvolvimentista. Surge, neste contexto, um novo discurso de distância do assistencialismo, e investe-se na ideia de cooperação, entendida como uma atividade através da qual se deveria conceder apoio àqueles que querem ajudar a si próprios.

A mensagem ainda era extremamente eurocêntrica, como a abordagem desenvolvimentista, assumido que o Norte é a fonte dos recursos, produtos e conhecimento para transferir para os menos favorecidos do exterior; o modelo dominante nessa fase muitas vezes ainda não é questionado.

- 3ª Geração: no final dos anos setenta e nos anos oitenta inicia-se a terceira geração de ED entendida como educação crítica e solidária. Uma série de eventos na cena internacional levou à adoção desta nova abordagem: a declaração da Nova Ordem Internacional, a mudança social das teorias de desenvolvimento e do surgimento de teorias da dependência. Junto com esses marcos importantes podem ser identificados outros eventos igualmente importantes na configuração do novo discurso da ED.

De acordo com Mesa (2000), pode-se destacar a introdução da ideia do reformismo global, a influência dos movimentos de reforma educacional e o surgimento de novos atores no palco da cooperação para o desenvolvimento, como comitês de solidariedade, os centros de pesquisa, ONG críticas e organizações internacionais. De acordo com Grasa (1990, citado por Boni Aristizábal & Cerez 2006), as principais características distintivas que permitem a ligação das propostas ED desta geração são:

- a) a ED concebida como um processo de aprendizagem, orientada ao compromisso e a ação;

b) a participação dos alunos neste processo de forma ampla, inclusive nos mecanismos de tomada de decisões;

c) a estreita correspondência entre transferência de conhecimentos e formação de atitudes;

d) a compreensão das condições de vida das nações em desenvolvimento e as causas do subdesenvolvimento de um ponto de vista interdependente;

e) a concepção de um desenvolvimento adequado para cada local, longe de um modelo único de desenvolvimento;

f) a avaliação do processo de aprendizagem, perguntando sobre como e em que medida as pessoas envolvidas no processo estão aprendendo e ensinando outros.

g) em paralelo com a evolução do conceito de desenvolvimento, onde é introduzida a perspectiva do desenvolvimento humano sustentável, a ED irá incorporar uma perspectiva mais global de desenvolvimento, incluindo questões como problemas ambientais, a crise de desenvolvimento, conflitos armados, a democracia e direitos humanos, questões de gênero, entre outros.

- 4ª Geração: ED para o desenvolvimento humano sustentável, que se estende desde o final dos anos oitenta até hoje. Nesse sentido, a ED torna-se um espaço para questionar o modelo ocidental de desenvolvimento, surgindo as discussões sobre os limites do crescimento e os custos ambientais. É também o momento da sua entrada na arena política, com campanhas em vários processos de decisão, bem como a utilização dos meios de comunicação e eventos culturais como um meio de aumentar a sensibilização acerca desse tema (Serra, 1997, citado por Boni Aristizábal & Cerez 2006).

Também na década de noventa, a ED converge com outras propostas educativas, e integra em seu discurso outros conteúdos de aprendizagem sobre questões globais, tais como Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Multicultural, a Educação para a Paz ou co educação. Segundo Boni Aristizábal e Cerez (2006), os anos noventa são marcados por acelerados e complexos fenômenos da globalização que produzem mudanças contínuas na esfera econômica, política e cultural e nos sujeita aos novos riscos de dimensões globais: ameaças ao planeta, paz, direitos humanos, entre outros. Não é a primeira

vez que a humanidade sofre conflitos e sofrimento, mas a novidade é o facto do ser humano estar consciente de que esta é uma realidade global.

No entanto, segundo as palavras de Lederach (2000, citado por Boni Aristizábal & Cerez 2006), embora haja esta perceção do mundo, o homem ainda está se comportando de uma maneira egoísta e com uma perspetiva muito limitada no quadro da reflexão política e sociopolítica.

- 5ª Geração: A ED de quinta geração ou a Educação para a Cidadania Cosmopolita insere a dimensão da participação e envolvimento no sistema mundial dentro de sua prática. Popularizam-se os termos como Educação Global, Dimensão Global, Educação para a Cidadania Global e Perspetiva Global que coexistem. David Hicks (2003, citado por Boni Aristizábal & Cerez, 2006) cria um quadro de comparação entre os termos acima descritos:

Quadro 2.2 Os objetivos das educações globais

Os objetivos das educações globais	
Educação Global	Trata-se de um termo usado internacionalmente para designar um âmbito acadêmico que se interessa pelo ensino e aprendizagem sobre temas globais, acontecimentos e perspetivas.
ED	Tem origem a partir do trabalho das ONGD preocupadas com a problemática do desenvolvimento e das relações Norte-Sul. Seu foco vem sendo ampliado e envolve outros temas globais, mas o desenvolvimento permanece como conceito central.
Cidadania global	A parte de um currículo para a cidadania que se refere a temas globais, acontecimentos e perspetivas; incorpora o sentido de cidadania da comunidade mundial (sem excluir a cidadania cultural e nacional).

Fonte: adaptada de Hicks (2003, citada por Boni Aristizábal & Cerez, p. 44)

O modelo de ED de quinta geração, segundo Boni Aristizábal e Cerez (2006), tem como base quatro dimensões:

1. Ideológica: que o alimenta de uma perspectiva política;
2. Axiológica: que fornece o substrato ético e baseia-se nos valores morais presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (dignidade, liberdade, responsabilidade, diálogo, respeito, solidariedade, justiça e paz);
3. Psicológica: que faz referência aos processos de construção do conhecimento e desenvolvimento do julgamento moral, caracterizados pelos critérios de justiça universal e construção de grupos de aprendizagem.
4. Pedagógica: que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Destaca-se a concepção cooperativa de aprendizagem e na escolha de técnicas pedagógicas destacam-se as propostas de Paulo Freire (1970, citado por Boni Aristizábal & Cerez 2006), educação para valores como diálogo e respeito como facilitadores da aprendizagem.

No tocante às características essenciais da ED enquanto Educação para a Cidadania Cosmopolita, Boni Aristizábal e Cerez (2006) destacam as seguintes:

- Prática social crítica: está ligada à formação de consciência crítica das pessoas, no sentido freiriano e com as abordagens críticas do currículo; este modelo educativo concebe a educação como uma atividade política;
- Educação problematizadora: baseia-se na educação global que influencia o seu conteúdo, que incorpora a interdependência do local com o global, entre o passado, o presente e o futuro, bem como as conexões entre a desigualdade, a justiça, o conflito, a degradação ambiental e a participação dos cidadãos. E que revela os interesses, contradições, e conflitos dos discursos econômicos, sociais, políticos, culturais e éticos relacionados com o desenvolvimento.
- Educação assente em valores: valores morais presentes na DUDH; como horizonte axiológico está baseada na razão dialógica, no respeito, na aceitação da diferença e no princípio de alteridade.
- Educação transformadora: como Educação para a Cidadania cosmopolita destina-se a promover a autonomia do indivíduo, através de um processo de ensino e aprendizagem baseada no diálogo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores, e para promover um sentido de pertença a uma comunidade global de iguais.

- Educação integral: que se forma a partir de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Por isso, as suas práticas pedagógicas são participativas e experienciais socio construtivistas, com vistas à aquisição de práticas democráticas e cooperativas.

É, portanto, uma educação global que a partir de uma perspectiva interdisciplinar, busca relacionar as dimensões de uma cidadania local com a global.

Considerando a ideia supramencionada acerca da educação para a cidadania global, bem como a alteração que a concepção de cidadania tem sofrido, diretamente relacionada à complexidade das relações sociais, Carmo (2014) questiona sobre quais seriam as estratégias globais de educação para a cidadania que permitiriam dotar a população das competências necessárias para esse novo estilo de cidadania.

Tendo em vista que educar para uma cidadania cosmopolita significa interiorizar um conjunto de direitos e deveres reconhecidos como legítimos, que permitam aos aprendentes participar ativamente na construção da sua história pessoal e coletiva, o referido autor apresenta o quadro conceptual representado na figura 2.2.

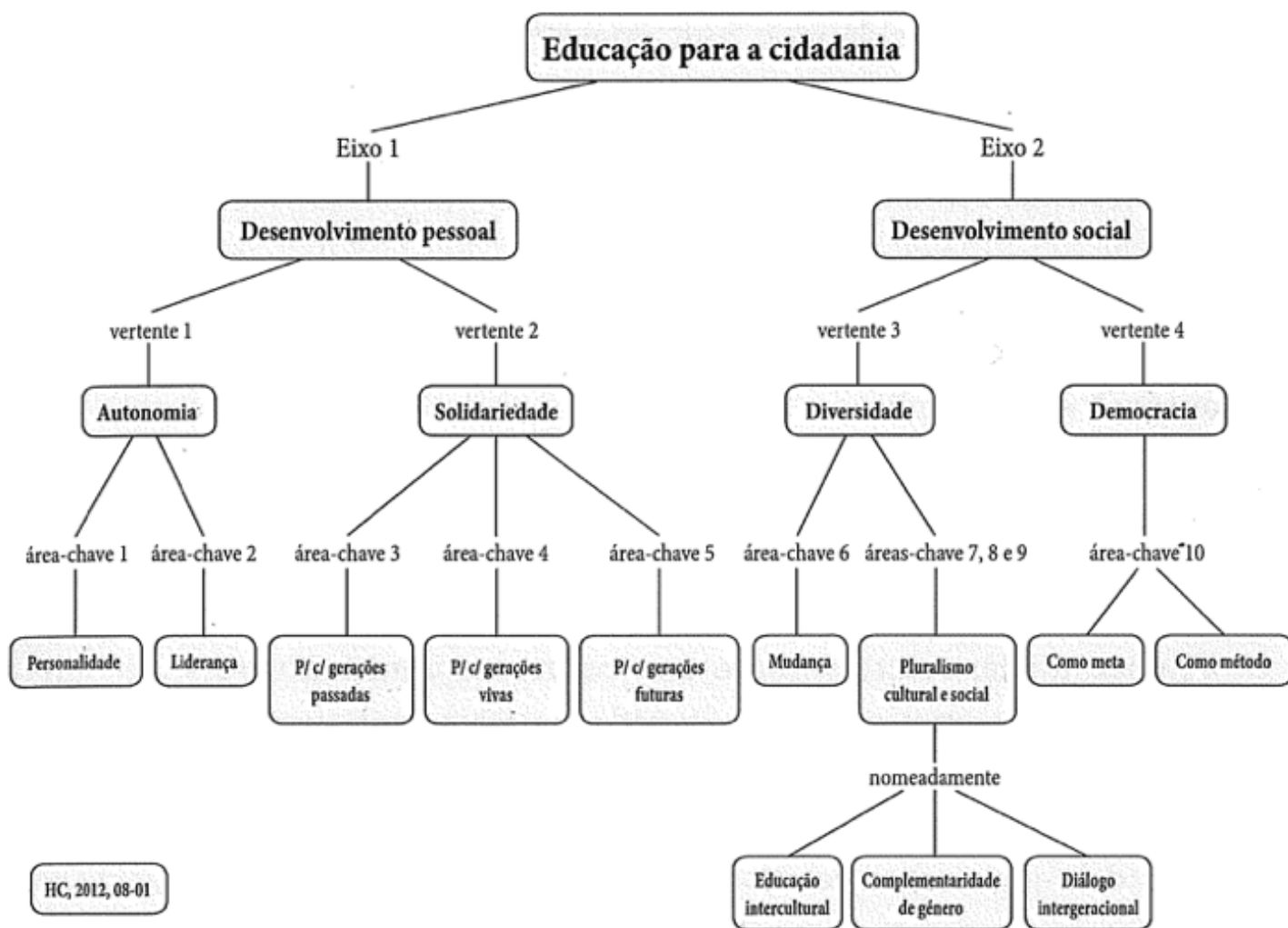


Figura 2.2 Proposta de Educação para a Cidadania sugerida por Hermano Carmo (2014, p.39).

Para Carmo (2014), a primeira proposição que baseia esta proposta é a de que, para ser cidadão é preciso aprender-se previamente a ser pessoa, o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, que lhe possibilite:

a) Ser autónomo: buscar a construção de uma personalidade equilibrada (potencial pessoal bem desenvolvido e valores sólidos), e de capacidade de liderança sobre si próprio e sobre os outros, na busca do desempenho eficaz dos papéis sociais que integrem sua história de vida.

b) Ser solidário: consciente da interdependência das gerações passadas, presentes e futuras: saber reconhecer o valor do património e memória coletiva que

herdou, sendo solidário com os indivíduos e coletivos com quem interage (família, organizações, comunidades, comunidade nacional e internacional) e pautar o seu comportamento por práticas orientadas pela noção de sustentabilidade (ambiental, económica, social e cultural).

A segunda proposição, segundo o referido autor, é a de que para ser cidadão é preciso aprender a ser socialmente responsável, não basta ser uma pessoa autónoma e solidária, o que implica:

a) Aprender a lidar com a diversidade: relativamente à complementaridade num quadro de igualdade de direitos; relativamente aos contextos multiculturais; relativamente à mudança acelerada, sabendo-se adaptar à mudança e a controlá-la (sem ser manipulado por ela); relativamente ainda ao diálogo inter geracional, aproveitar o potencial de cada geração para a construção de um presente e de um futuro melhor.

b) Aprender a viver numa sociedade democrática: no quadro normativo dos direitos humanos e deveres cívicos universalmente aceites e com métodos eficazes para construir a democracia no quotidiano, em matéria de comunicação, participação e representação.

2.8 A abordagem intercultural da educação, os Direitos Humanos e o enfrentamento das problemáticas sociais

A abordagem Intercultural de Educação presume que o ato de educar não pode ser dissociado da problemática social e política. Segundo Sacristán (1995, citado por Candau & Sacavino, 2000) "a cultura escolar é monocultural e representa a visão de determinados grupos sociais" (p.106). Para ele, a cultura popular, as contribuições da mulher na sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos, os problemas da fome, os Direitos Humanos, o desemprego, os maus tratos e o racismo não têm espaço no currículo escolar e quando surge é de forma superficial, apenas como um adereço ou atividade esporádica.

Tal pressuposto se alinha ao entendimento de Candau e Sacavino (2013), que advogam que não é suficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos, mas torna-se imprescindível haver formação de

professores e desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões que envolvem o processo educativo: cognitivo, afetivo, estratégias pedagógicas ativas, participativas e coletivas que favoreçam a construção de uma Educação em Direitos Humanos.

Pereira (2011) reforça essa ideia, destacando que a Educação em Direitos Humanos não consiste em simplesmente transmitir informação, mas em promover uma educação comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Ressalta ainda que para ter em conta aos pressupostos da Educação em Direitos Humanos e exercer uma prática docente para o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania, é necessário produzir materiais educativos específicos, bem como articular a transversalidade destas temáticas no currículo.

Para Coelho (2013), a educação formal está cada vez mais construída em função do mercado de trabalho e não ancorada no despertar das pessoas enquanto cidadãos, sendo que a questão central dos processos educativos deveria ser a valorização dos sujeitos como atores da sua formação. Assinala ainda que não há processos neutros e que é preciso haver coerência entre a forma e os conteúdos. As metodologias ativas são aquelas que facilitam a participação, a autonomia, o pensamento crítico, a inclusão, e que concebem o participante no centro do processo e não como simples destinatário de uma mensagem, apelando ao questionamento dos modelos dominantes, em que os alunos percebem as suas potencialidades enquanto cidadãos e desenvolvem uma postura mais cooperativa e solidária.

Diante da dificuldade da dinâmica escolar em incorporar os avanços científicos e tecnológicos, bem como em lidar com as variadas expressões culturais, devido ao cotidiano escolar ser homogenizador e padronizador, o interculturalismo apresenta-se como uma resposta, já que supõe a inter-relação entre diferentes culturas, ou seja, uma reciprocidade, a interação entre elas, tanto ao nível individual quanto coletivo. No nível social, o interculturalismo objetiva o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra as formas de discriminação e desigualdades sociais, logo, tende a promover uma relação dialógica e democrática entre os grupos sociais e culturais diferentes.

Segundo Day (2001), para que se possa desenvolver as escolas temos que estar preparados para desenvolver os professores, uma vez que os mesmos têm um papel fundamental a desempenhar na vida dos educandos, e considerando-se que

seus papéis vão continuar em mudança, os professores devem encarar os seus currículos individuais de aprendizagem como forma de criar e recriar a compreensão, as destrezas de pensamento crítico, a inteligência emocional, a flexibilidade intelectual, características que lhes são exigidas à medida que preparam alunos para mundos incertos:

Uma perspectiva de aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob seus cuidados. Pressupõe uma inversão na organização das oportunidades de aprendizagem e dos recursos das escolas, bem como na autonomia do tempo, àqueles em quem reside claramente a presente e a futura saúde permanente da nação. Para que a retórica coincida com a realidade, é necessário que se invista nos professores (Day, 2001, p. 319).

De acordo com Rayo (2004), a Educação para os Direitos Humanos requer estratégias que conduzam para a prática e que nos levem a crer na justiça social. Para tanto, o aspeto pedagógico deve seguir alguns princípios: é preciso haver uma educação intercultural (evita qualquer tipo de exclusão); integração de conteúdos e processos de construção de conteúdos (com a utilização de diferentes estratégias); pedagogia da equidade (considerando os vários grupos envolvidos no processo de ensino); redução dos preconceitos; uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o respeito e igualdade entre os grupos sociais.

De acordo com Carbonell (2002), o contato intercultural contribui para questionar as expressões culturais mais fechadas e essencialistas. Mas, acima da compreensão das outras culturas, está o respeito escrupuloso aos direitos e à justiça social, pois às vezes, "como consequência do discurso do relativismo social, o respeito às outras culturas supõe a aceitação de culturas e comportamentos que não reconhecem nem respeitam o outro e tornam vulneráveis os direitos humanos básicos" (pp. 61-62).

A introdução da Interculturalidade no dia-dia das escolas, para que se torne uma prática e não apenas um discurso, pressupõe um processo complexo e coerente que provoca questões relacionadas com a seleção de conteúdos escolares, avaliação, estratégias de ensino, relacionamento professor/aluno, o papel do professor, entre outras questões, enfim uma outra forma de ver o mundo.

Percebe-se então uma inter-relação da proposta da abordagem Intercultural com a ideologia dos Direitos Humanos, tendo em vista que ambos propõem a defesa dos direitos básicos e inerentes à vida humana, seja na questão da integridade física, social, intelectual e cultural, com consequências no enfrentamento das problemáticas sociais.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo será descrita e fundamentada a metodologia adotada na elaboração da presente pesquisa, apresentando-se as opções metodológicas, os participantes e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

3.1 Opções Metodológicas

Na presente investigação, procura-se compreender o contributo da formação e do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores, centrado na reflexão e na promoção dos Direitos Humanos em contexto escolar.

Para a sua realização, foi adotada uma metodologia de cariz qualitativo, cujo foco é a compreensão de um processo formativo de docentes.

Nos últimos anos, as ciências sociais têm conferido grande importância à investigação qualitativa, por vezes também chamada de naturalística. Segundo Ludke e André (1986, citado por Marfan, 1986) são cinco as suas características básicas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados;
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador;
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Optou-se pelo estudo de caso, já que o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias específicas, proporcionando a compreensão do fenómeno educativo em estudo, no ambiente em que ocorre (Stake 2012). Mais especificamente trata-se de um estudo de caso de natureza instrumental, no qual se pretende obter conhecimento sobre o fenómeno em estudo através de um caso selecionado para o efeito.

Fred Erickson (1986, citado por Stake 2012) define o trabalho qualitativo como um estudo de campo onde as interpretações principais não são as do investigador, mas as das pessoas a serem estudadas, para então extrair as próprias conclusões e ressalta ainda que o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização e não a generalização.

Este estudo caracteriza-se, então, como sendo uma investigação qualitativa, numa categoria de estudo de caso, e orientou-se na relação da Formação Reflexiva de Professores, Desenvolvimento Profissional do Professor, Trabalho Colaborativo, e a Promoção dos Direitos Humanos na Escola.

Tendo em conta as questões desta investigação, o caso selecionado foi o curso de formação entre pares "Educação para a Cidadania Global-Contextualização e Propostas de Ação", integrada no Projeto "Global Schools – aprender a con(viver)", tendo-se realizado acompanhamento de dois módulos do curso, e de duas professoras participantes, que aplicaram os conhecimentos adquiridos na realização de uma atividade voltada para os Direitos Humanos, com o objetivo de descrever, pormenorizadamente, as suas expectativas, os contributos da formação e as dificuldades enfrentadas. A seleção do caso foi determinada pelo seu interesse para os objetivos do estudo e pela facilidade de acesso.

3.2 Contexto do Estudo

O primeiro ambiente objeto de análise desta pesquisa refere-se aos módulos 1 e 2 do curso de formação "Educação para a Cidadania Global-Contextualização e Propostas de Ação", integrada no Projeto "Global Schools – aprender a con(viver)", que pretende contribuir para a inserção da Educação para a Cidadania Global nos currículos do ensino básico.

As sessões de formação decorreram nas dependências da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), entre novembro e janeiro de 2016 e contabilizaram 16h.

A referida formação constituiu-se de palestras dialogadas sobre temas de Educação para o Desenvolvimento/ Educação para a Cidadania Global, onde se inclui a temática dos Direitos Humanos. Os participantes trabalharam de forma conjunta utilizando-se diferentes metodologias ativas.

Em dezembro, cada grupo de professores realizou, no seu contexto de trabalho, uma atividade relativa a um dos temas abordados, que foi acompanhada pelas formadoras e discutida posteriormente com o grupo da formação e posteriormente foi entregue um relatório reflexivo das atividades, como um dos instrumentos de avaliação da formação.

O segundo ambiente objeto de análise desta pesquisa refere-se às atividades ocorridas nas dependências de uma escola de 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.ºCEB) do Concelho de Viana do Castelo, no dia 15 de dezembro de 2015. A primeira parte, mais teórica, das apresentações desenvolvidas sobre o tema teve lugar na Biblioteca da escola e a segunda parte, de cunho mais interativo (gincana de perguntas entre três equipas de alunos), ocorreu no átrio da escola. Também neste espaço estava patente uma exposição de cartazes, alusivos à temática, confeccionados pelos alunos.

3.3 Participantes

Participaram deste estudo vinte e um (21) professores dos sete agrupamentos de escolas do Concelho de Viana do Castelo, que estavam envolvidos no curso de formação acima referido. Destacam-se, de entre estes, duas professoras que optaram por desenvolver atividades sobre Direitos Humanos em contexto escolar, e que, por isso, foram escolhidas para a aplicação de entrevistas.

Também foram incluídos no estudo quarenta e dois alunos (42) do 6º ano do 2.ºCEB de uma escola de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, pertencentes a turmas que desenvolveram as atividades sobre os Direitos Humanos, sob orientação das professoras acima referidas.

Conforme se observa no gráfico da figura 3.1, a maioria (17) dos professores participantes são mulheres, representando 81% do grupo, enquanto o grupo masculino, composto por 04 elementos, totaliza 19%.

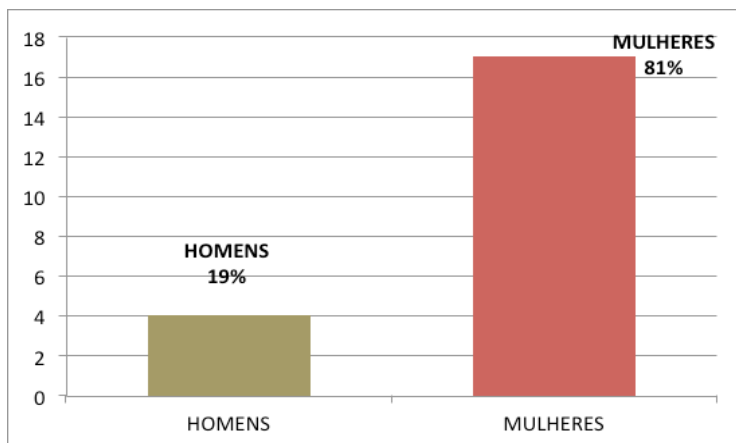


Figura 3.1 Distribuição dos professores participantes por sexo.

A média do tempo de serviço dos participantes é de 28 anos, o que evidencia que o grupo é composto na sua grande maioria por profissionais que trabalham no terreno educacional há bastante tempo.

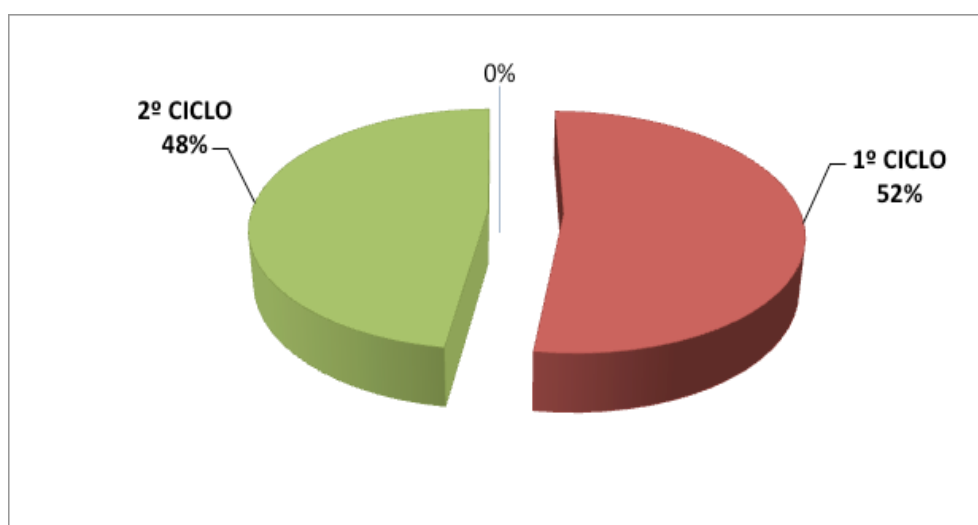


Figura 3.2 Distribuição dos professores participantes por nível de ensino.

No tocante ao nível de ensino, conforme se verifica no gráfico 3.2, pode-se verificar que do total dos participantes, 11 professores (52%) atua no 1.º CEB, enquanto os outros 10 professores (48%) atuam no 2.º CEB.

As professoras entrevistadas (E1 e E2) atuam no 2.º CEB, sendo que a "E1" tem 30 anos de prática profissional, lecionando atualmente Português, Inglês e Cidadania, e a "E2" tem 33 anos de prática profissional, e leciona Português, História e Cidadania, ambas são diretoras de turma.

3.4 Recolha e análise de dados

Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo e deixa claro que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, embora difiram quanto à forma e à ênfase.

Com base nesse entendimento, o presente estudo combina técnicas quantitativas e qualitativas na recolha de dados, com a finalidade de reduzir o problema da adoção exclusiva de uma ou outra técnica e permitir a triangulação dos dados obtidos (Jicks, 1979, citado por Neves, 1996).

Neste sentido foi aplicado um questionário aos professores participantes da formação e outro questionário aos alunos das duas turmas de 6º ano que participaram das atividades sem contexto escolar. Os dados obtidos foram cruzados com as observações efetuadas e com as entrevistas.

Para Stake (2012), não existe um momento em particular para o início da análise dos dados. Análise procura dar significado às primeiras impressões, bem como às finais, além de que, analisar significa fracionar nossas impressões e observações. Para ele chegaremos a novos significados utilizando estratégias básicas: a ordenação, categorização e interpretação dos dados. "O investigador qualitativo busca um conjunto de circunstâncias, esperando que a partir do agregado, surjam significados relevantes" (p.91).

Para o referido autor, o trabalho de descrição tem um caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados e interpretados. Assim, todos os dados coletados foram devidamente catalogados pela investigadora que redigiu uma descrição pormenorizada de cada evento, para então proceder à análise detalhada e discussão dos resultados (Stake 2012).

Antes de proceder à recolha de dados, foram pedidas as necessárias autorizações aos participantes e à direção do Agrupamento de Escolas onde as atividades sobre Direitos Humanos foram desenvolvidas, assim como às responsáveis pela formação.

3.4.1 Observação

A observação foi utilizada com a intenção de recolher dados sobre os comportamentos e atitudes dos professores participantes e dos alunos, durante o processo de formação. Para Stake (2012), durante a observação, o investigador qualitativo mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição "relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final" (p.78).

As observações naturalistas ocorreram em dois contextos diferenciados: durante as oito (08) sessões de formação realizadas na ESE-IPVC (de cerca de 180 minutos cada uma) ocorridas entre novembro de 2015 e janeiro de 2016 e durante as atividades desenvolvidas em contexto escolar em 15 de dezembro de 2015, numa escola do 2.º CEB. Nas sessões de formação, a investigadora teve um papel de observadora participante.

Para registar as observações realizadas no decorrer da formação, procederam-se a anotações escritas sobre os comportamentos, comentários, reflexões e decisões tomadas pelo grupo de trabalho.

As observações foram registadas em Grelhas de Observação Naturalista (anexo 01) utilizadas em cada encontro da formação, bem como na atividade realizada na escola.

Ao longo da investigação, ocorreram conversas informais, principalmente no âmbito da formação continuada. Estes diálogos informais facultaram algumas informações e opiniões que, geralmente, não eram expressas publicamente, mas que contribuíram para uma melhor clarificação do problema em estudo.

Os dados recolhidos nas observações foram posteriormente confrontados com os obtidos a partir dos questionários e entrevistas, a fim de confirmar ou não as informações aí contidas, e como um meio para minimizar os efeitos da subjetividade comum aos dados qualitativos/interpretativos.

3.4.2 Questionários

Quivy e Campenhoudt (2005) defendem que o uso do questionário poderá ser utilizado para cumprir determinados objetivos, tais como analisar um fenómeno

social que se julga apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão, ou ainda nos casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e também para quantificar uma multiplicidade de dados e proceder à sua análise estatística, conferindo-lhes utilidade e significado.

A presente pesquisa aplicou dois questionários distintos:

a) O Questionário 1 (Q1) (anexo 02), aplicado no primeiro dia da formação aos vinte e um (21) professores participantes, que na categorização das respostas abertas serão intitulados com as siglas PI (professor inquirido)

b) O Questionário 2 (Q2), (anexo 03) aplicado após a atividade acerca dos Direitos Humanos no contexto da prática escolar, aos quarenta e dois (42) alunos, que na categorização das respostas abertas serão intitulados com as siglas AI (aluno inquirido).

O Q1, de tipo misto, composto por questões abertas e fechadas, foi elaborado conjuntamente com as responsáveis pelos módulos de formação, estando dividido em partes que buscam obter determinadas informações relativas aos objetivos desse estudo:

A seção A pretende traçar o perfil profissional dos professores e compreender as motivações e constrangimentos subjacentes à participação na formação.

Com as questões da seção B, pretende-se perceber as práticas das escolas onde os formandos estão inseridos no tocante ao desenvolvimento de temas abordados na formação.

As questões da seção C foram elaboradas com intuito de compreender até que ponto os professores buscam desenvolver competências de cidadania em sala de aula, e perceber aspetos diretamente ligados aos problemas levantados nesta pesquisa, e por isso podem ser considerados de maior relevância para a obtenção dos dados para a mesma.

O Q2, de tipo misto, com questões fechadas e uma aberta, foi aplicado pelas professoras (a pedido da autora) às turmas envolvidas na investigação, com o intuito de compreender as percepções dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, assim como a sua sensibilidade para a temática dos Direitos Humanos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a utilização de programas informáticos transformou profundamente a análise de dados, pois permite apresentá-los sob diversas formas favorecendo a qualidade das interpretações. Além disso,

permitem realizar análises estatísticas de dados de forma rápida. As principais vantagens desse método estatístico descritivo são a precisão e o rigor.

Esses dados podem ser relacionados com outros de caráter qualitativo sobre as interpretações dos participantes do estudo.

De acordo, para ambos os questionários, as respostas às questões fechadas foram sujeitos a uma estatística descritiva e, nos casos em que se justificava, os resultados foram traduzidos em gráficos, tendo-se para o efeito utilizado os Programas Word e Excell do Office 2007.

As respostas de caráter aberto, tanto no Q1 como no Q2 foram interpretadas a partir de uma categorização das respostas, realizada à *posteriori*, já que tanto a agregação categorial como a interpretação direta dependem em larga escala de padrões (Stake, 2012).

3.4.3 Entrevistas

Segundo Stake (2012), raramente um caso qualitativo avança com um inquérito, com as mesmas perguntas a serem feitas a cada inquirido, por isso espera-se que haja entrevistas e a triangulação com outros métodos de recolha de dados, como já foi exposto anteriormente. Um caso a ser objeto de investigação nunca será visto da mesma forma por todos, logo, na investigação qualitativa a entrevista é a melhor forma de conseguirmos apreender essas realidades múltiplas.

Assim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com perguntas que foram construídas e aplicadas, no sentido de aprofundar as respostas dadas no Q1 e as questões que presidem ao presente estudo, deixando em aberto espaço, de acordo com o decorrer das entrevistas e das opiniões das professoras, para clarificar alguns casos pontuais.

De entre as técnicas de recolha de dados, a entrevista apresentou-se como a mais adequada para a complementaridade dos dados obtidos através dos questionários aplicados e da observação sistemática. Em consonância com o método qualitativo, a entrevista possibilitou dar voz às professoras participantes do presente estudo.

As duas professoras entrevistadas foram muito recetivas na colaboração com a investigadora, colocando-se à disposição para uma eventual necessidade de esclarecimentos futuros. No entanto, solicitaram que as entrevistas não ocorressem

no local onde trabalham, que não fossem gravadas e que fossem aplicadas conjuntamente a ambas, alegando-se que, uma vez que a formação e as atividades também tinham sido realizadas em grupo, elas não viam razão para que as entrevistas fossem aplicadas separadamente. Desta forma, as entrevistas foram realizadas na biblioteca da ESE-IPVC, conjuntamente com as duas professoras e registadas por escrito.

As entrevistas seguiram um guião previamente estruturado (anexo 04), para pontuar aspetos importantes para a investigação. Entretanto, no decorrer da aplicação outras questões foram surgindo. Este instrumento visou aprofundar e esclarecer as representações e visões das duas professoras sobre questões do Q1, das atividades por elas elaboradas acerca dos Direitos Humanos e da formação que participaram. As questões do guião foram organizadas em dois grupos:

a) O primeiro constituído por perguntas com base no Q1, com o intuito de aprofundamento e de confirmação de dados atinentes à prática profissional sobre o tema dos Direitos Humanos e Cidadania, e ainda acerca dos possíveis constrangimentos relativos à formação entre pares;

b) O segundo grupo constitui-se por questões especificamente voltadas para as atividades desenvolvidas no contexto escolar, acerca da abordagem colaborativa, e ainda sobre os constrangimentos que enfrentaram na sua realização.

Stake (2012) refere que um estudo de caso é complexo e o tempo que o investigador dispõe para examinar essa complexidade é curto, e é muito provável que dedicar muito tempo à agregação formal de dados categoriais venha desviar a atenção para os seus vários envolvimento, logo, regra geral, deve-se tentar passar a maior parte do tempo na interpretação direta. Desta forma, buscou-se cruzar os dados advindos das entrevistas, das observações, das perguntas dos questionários, a fim de os relacionar com as questões da investigação e satisfazer o critério da intersubjetividade.

3.4.4 Documentos

Além das entrevistas e das observações, a recolha de dados inclui, também, a análise documental. Para Stake (2012), os documentos, muito frequentemente, servem como substitutos de "registos de atividade que o investigador não poderia observar diretamente" (p.85).

Considera-se esta opção vantajosa na medida em que permite fazer uma análise do trabalho realizado e serve para complementar a informação obtida por outros métodos.

Ao utilizar diversos tipos de documentos como fonte de dados, é possível obter informações a que, de outro modo, não se teria acesso, permitindo, por vezes, levantar questões cujas respostas podem ser obtidas através de outras técnicas e instrumentos, por exemplo, pela observação ou pela entrevista.

No presente estudo optou-se por utilizar a legislação pertinente aos Direitos Humanos e Cidadania, o Guião de Direitos Humanos para as escolas, o *site* do Ministério da Educação, o *site* do Projeto Global Schools, bem como documentos fornecidos do decorrer das sessões da formação continuada e os relatórios das atividades realizados pelas professoras.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se a apresentar os resultados obtidos durante o processo de recolha de dados e sua triangulação com os instrumentos utilizados: observação, inquéritos, documentos e entrevistas.

Ressalta-se que a ordem de apresentação e discussão dos resultados ocorre por afinidade dos temas do presente estudo, buscando-se uma cronologia dos eventos: primeiro, a experiência da formação contínua e, por derradeiro, a atividade prática promovida na escola acerca dos direitos humanos. Nesse sentido, serão apresentados os dados obtidos nos questionários 1 e 2, e as entrevistas. A observação sistemática foi realizada em todas as fases da investigação.

4.1 A experiência da formação contínua

4.1.1 Motivações para participar na formação

Da análise das respostas dadas às questões A-1 (“Porque aceitou participar neste Projeto?”) e C-2.2 (“Aderi a participar neste projeto com satisfação.”) do questionário 1 Q1), patentes nos gráficos das figuras 4.1 e 4.2, fica evidente que a maioria dos professores (90%) foi convidada pela direção das suas escolas, na sequência da parceria estabelecida entre a ESE-IPVC e os 7 agrupamentos de escolas de Viana do Castelo para o desenvolvimento do Projeto “Global Schools: Aprender a con(viver)” e que, também na sua maioria, os professores aderiram com satisfação à formação (86%).

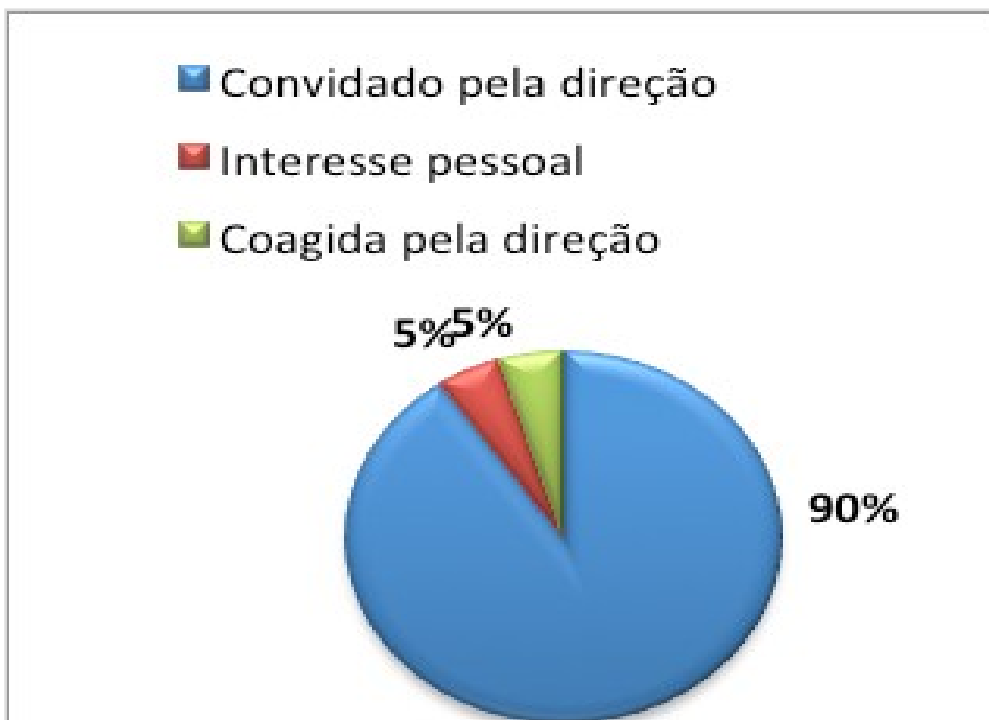


Figura 4.1 Respostas à questão A1 do Q1.

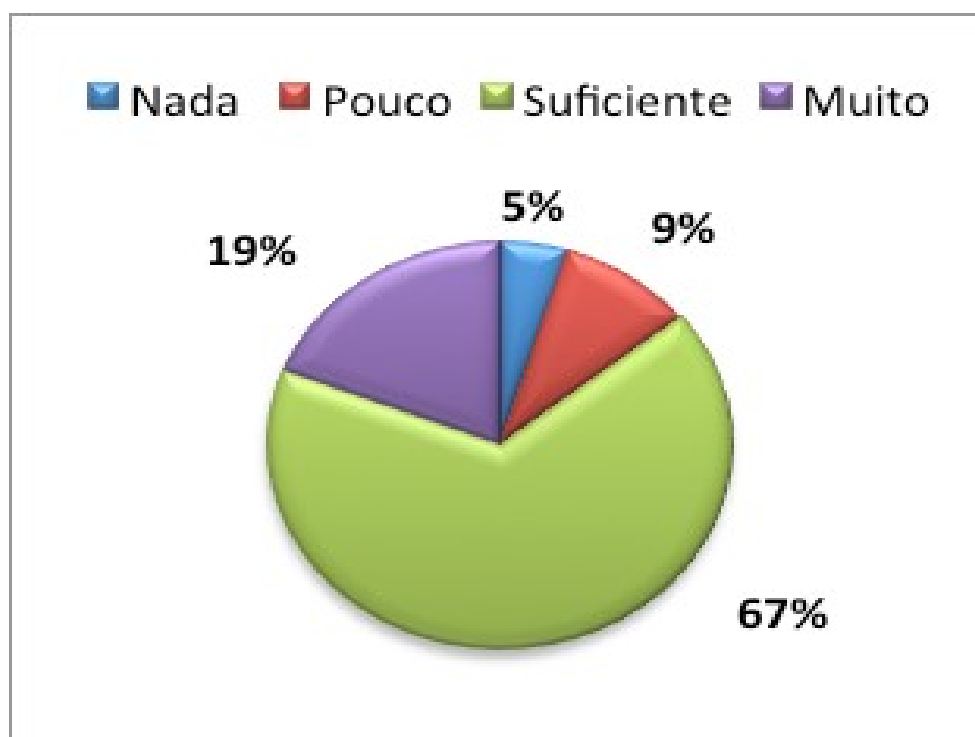


Figura 4.2 Respostas à questão C-2.2 do Q1.

As razões apresentadas para aceitarem participar foram: curiosidade (02); interesse pela temática (05); ser um desafio (02); necessidade de formação para ensinar os temas propostos aos seus alunos (07); nomeação superior (04). Seguem-se alguns exemplos das respostas obtidas:

“...é uma temática diferente da trabalhada na minha formação.” (PI.14)

“Curiosidade quanto ao tema...” (PI.21)

“...os temas que serão abordados serão interessantes” (PI.17)

“Porque gosto de desafios...” (PI.20)

“Fui nomeada pelo diretor...” (PI.08)

As respostas à questão C-2.3 (“Considero o tema a ser estudado na formação do meu interesse”), plasmadas no gráfico da figura 4.3, confirmam que a maioria dos professores participantes (95%) considera ser do seu interesse a temática da formação. Além disso, como se verifica pela análise das respostas dadas à questão C-2.12 (“Considero relevante para a formação dos/as alunos/as os temas propostos nesta formação”), todos os inquiridos (100%) consideram que os temas de cidadania são relevantes para os alunos.

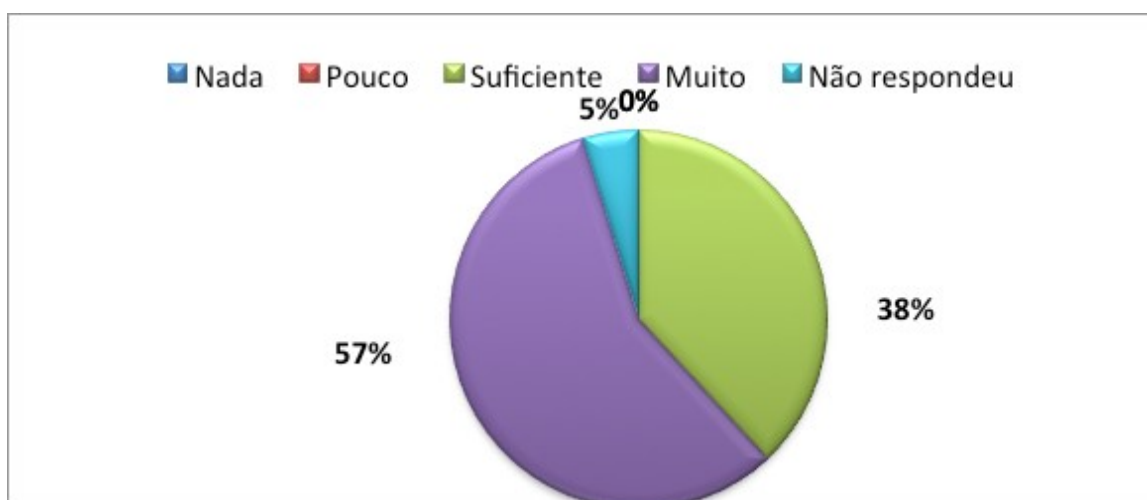


Figura 4.3 Respostas à questão C-2.3 do Q1.

Esse gosto pelas temáticas está em consonância com os relatos das duas professoras entrevistadas, que sublinham a importância dos temas abordados na

formação, inclusive para a atividade sobre os DH por elas desenvolvida no contexto escolar, as quais disseram que foram muito relevantes, pois com essas pistas conseguiram alargar novos caminhos com os alunos.

Na questão C-2.4 (“Gosto de aprofundar o meu conhecimento didático”) 100% dos inquiridos responderam que sim, reforçando a ideia de que a necessidade de saber mais é uma forte motivação para fazer formação.

É importante destacar que conforme apontado na questão C-2.13 (“Já possuo conhecimentos dos temas a serem tratados nesta Formação”), e evidenciado no gráfico da figura 4.4. apenas 48% dos participantes declararam possuir um conhecimento satisfatório acerca dos temas da formação, enquanto os demais 52% declararam que possuem pouco conhecimento, logo se conclui que a maioria dos participantes tem interesse nos temas e pouco conhecimento acerca dos mesmos.

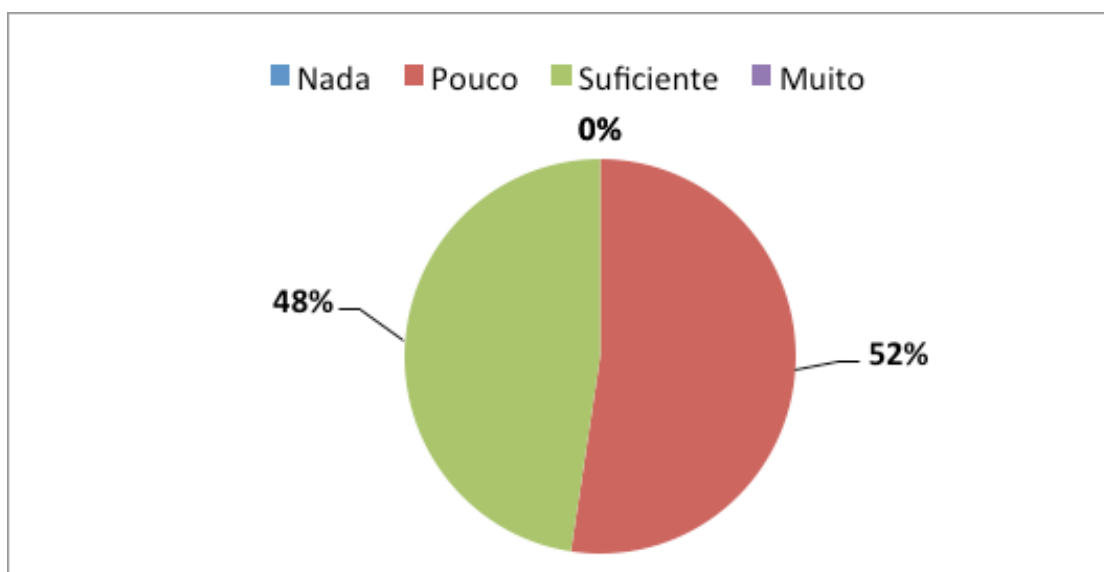


Figura 4.4 Respostas à questão C-2-13.

Das respostas às questões C-2.5 (“Gosto de aplicar novas estratégias pedagógicas”) e C-2.7 (“Pretendo aplicar as aprendizagens adquiridas nesta formação na minha prática profissional”) depreende-se que 100 % dos participantes gostam de aplicar novas estratégias pedagógicas e pretendem aplicar as aprendizagens adquiridas na formação na sua prática profissional.

Após cruzar estas respostas com os relatos da observação dos encontros da formação restou evidente que, além da curiosidade, interesse e motivação pelo tema, a maioria dos participantes, mesmo sendo profissionais experientes,

reconhece que precisa de formação para trabalhar os temas de cidadania com seus alunos. Isto mesmo foi exposto pelas professoras entrevistadas que relataram que ambas consideram que os temas da formação contínua oferecida pelo Projeto Global Schools são aplicáveis na sua prática de sala de aula, a prova disso é a atividade que realizaram no contexto escolar, que foi resultado dessa formação.

Assim, os participantes parecem encarar a formação contínua como uma oportunidade de crescimento profissional, evidenciando uma clara motivação para aprender. De acordo com vários autores referidos no ponto 2.2 do capítulo II Revisão de Literatura (Alarcão & Tavares, 2010; Alarcão & Canha, 2013; Garcia, 1999; Nóvoa, 1992), tal motivação para aprender ao longo da vida é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoria das suas práticas.

4.1.2 Constrangimentos à participação na formação

Da análise das respostas à questão A-4 (“Existem fatores que dificultam a sua participação nesta formação? Justifique.”), verifica-se que apesar da grande motivação, os professores apontam vários fatores como constrangimentos a essa participação, como sejam: falta de tempo (03); excesso de trabalho e exigências da profissão (10); interferência do horário pós-laboral com a vida pessoal (07). Apenas um professor não apontou qualquer fator condicionante da sua participação na formação. Os exemplos de respostas a seguir listados demonstram o enunciado.

"A única dificuldade prende-se com o fator tempo (...)" (PI.05)

"Esses fatores residem na complexa missão da profissão altamente exigente (...)" (PI.06)

"Horário pós laboral (...)" (PI.21)

"Não tem a ver com a parte profissional, mas com a familiar" (P.17)

"Nenhum" (PI.11)

"O horário da mesma. É complexo estar a trabalhar das 8:30 h às 17:30h, quase sem parar tendo depois formação (...)" (PI. 12)

Os relatos das observações efetuadas nas sessões de formação confirmaram que os constrangimentos estão ligados a questões de ordem familiar, pessoal, esgotamento, burocracia do sistema e exigências da profissão.

Os relatos das entrevistas também apontam no mesmo sentido: após terem sido perguntadas acerca das dificuldades encontradas para a atividade que desenvolveram no contexto escolar, ambas referiram que o fator tempo foi o maior limitador, visto que ocorreu no final de período, tempo no qual se concentram as avaliações (os alunos realizaram muitos testes naquela altura). Além disso, como a participação na formação e os eventos a ela associadas não estavam previstas no plano de atividades, definido antes do início do ano escolar, tornou-se mais difícil articular estas tarefas com aquelas que já estavam previstas. Estas ideias também constam do Relatório Reflexivo que fizeram sobre as Atividades desenvolvidas.

Alguns participantes relataram ter tido experiências com formações que, segundo eles, quase nada lhes acrescentaram do ponto de vista profissional. Assim, o temor acerca da possibilidade de ser apenas mais uma formação também se pode constituir como um constrangimento. Esse facto revela o que foi denunciado por Imbernón (2010, citado por Pereira, 2011) que critica os processos formativos dos professores que produzem muita teoria e pouca mudança, e sugere que a formação continuada deve potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua própria prática docente.

Nesse sentido, a presente formação teve um cariz prático, pois os participantes, além de empreenderem vários debates sobre os temas ligados às suas experiências durante as sessões, também realizaram atividades no seu contexto escolar tendo-as discutido, depois, com os seus pares, nas sessões de formação.

Ficou evidente que, apesar dos constrangimentos, a maioria do grupo busca superar as limitações por entenderem, como referido atrás, a formação como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional. Essa atitude vai ao encontro das ideias de Paulo Freire (2009), que nos convoca a uma educação emancipatória para superar os constrangimentos e alcançar nossos objetivos.

4.1.3 Práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional dos professores

Para Zeichner (1993), como demonstrado na revisão de literatura, existe um constante perigo da ação profissional individualista ou isolada, sem dar muita atenção ao contexto social, e daí podem desencadear inúmeros problemas como esgotamento, *stress*, que também foram referidos pelos participantes deste estudo.

Assim, e como referido por vários autores apresentados no ponto 2.3, do capítulo II, Revisão de Literatura, o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta ideia parece ser partilhada pelos participantes deste estudo.

Essa preferência pelo trabalho colaborativo encontra amparo nos estudos de Castro (2005), que sublinha que para que haja um real desenvolvimento do profissional, do professor como sendo reflexivo e colaborativo, faz-se necessário recorrer a processos de formação que promovam o crescimento a nível pessoal e interpessoal "com pares e outros participantes no processo" (p.194), e define a colaboração como sendo uma postura do professor na sua relação com os outros, que implica a responsabilidade e ação conjuntas com vista à realização de tarefas de aprendizagem e de ensino, e abertura à mudança.

De facto, da análise das respostas às questões C-2.1 do Q1("Gosto de participar em atividades de formação que envolvam colegas de outras escolas") e C-2.6 do Q1 ("Gosto de trabalhar em grupo e partilhar o meu trabalho com os colegas da prática profissional"), traduzidas nos gráficos das figuras 4.5. e 4.6, fica demonstrado que a grande maioria dos participantes (91%) demonstra gosto em participar em atividades de formação que envolvam colegas de outras escolas, assim como de trabalhar em grupo e partilhar o trabalho com os colegas da prática profissional (100%).

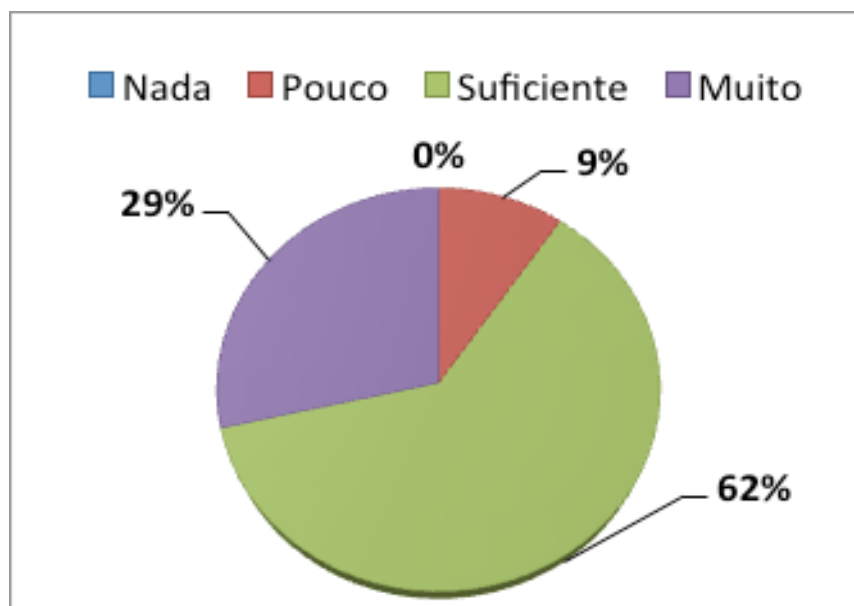


Figura 4.5 Respostas à questão C-2.1 do Q1

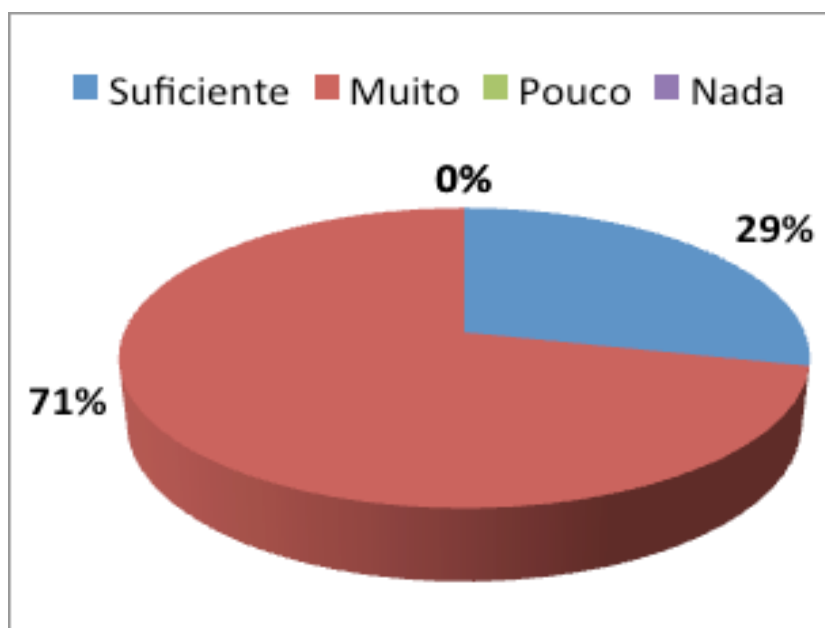


Figura 4.6 Respostas à questão C-2.6 Q1.

Comparando esses dados com aqueles obtidos por observação sistemática no decorrer da formação, em que os participantes trabalharam em grupos durante todo o processo, fica evidente a satisfação por essa forma de trabalho.

No entanto, é importante salientar o paradoxo – apesar do gosto pela aprendizagem colaborativa, pela análise das respostas dadas à questão C-2.11 do

Q1 (“Prefiro planejar e executar atividades pedagógicas individualmente”), parece que na prática profissional 48% dos professores ainda preferem trabalhar individualmente, conforme retratado no gráfico da figura 4.7.

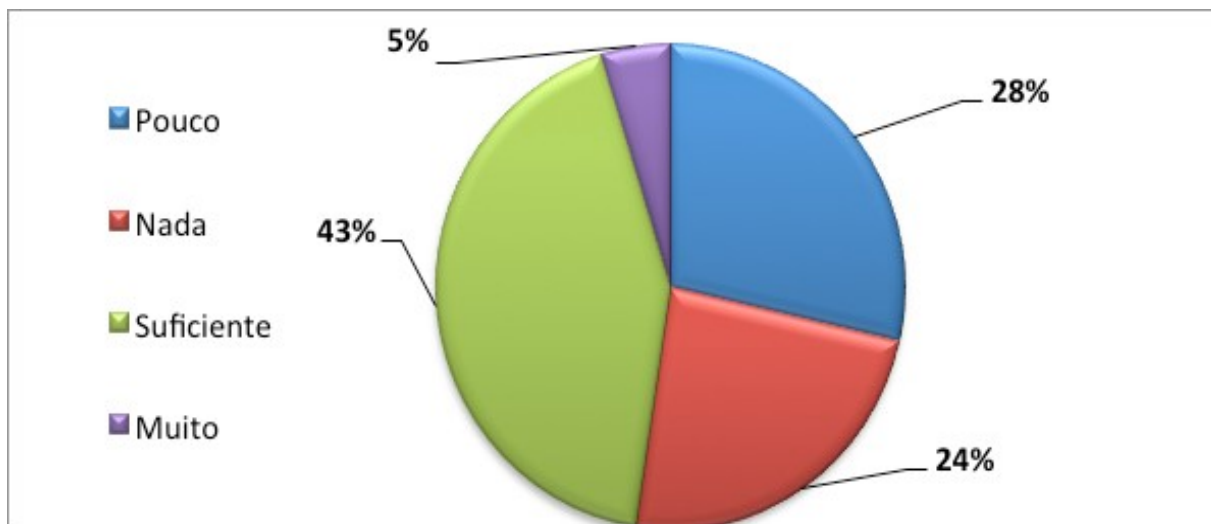


Figura 4.7 Respostas à questão C-2.11 do Q1.

Confrontadas as professoras entrevistadas sobre essa questão, ficou claro que apesar de gostarem de trabalhar de forma colaborativa com outros colegas da profissão, há situações em que preferem trabalhar sozinhas, devido à falta de assunção de responsabilidades por parte de determinados colegas.

Essa situação também foi constatada por Roldão (2007) que, em seus estudos, conclui que embora os professores gostem de aderir a processos de formação colaborativos, no que se refere à prática profissional essa realidade é distinta. De acordo com a referida autora, esse fenômeno se explica por determinados fatores, um deles se refere ao "individualismo atribuído à atividade docente e a lógica normativa dominante no sistema de governo das escolas" (pp.27-29), e declara que "trabalhar de forma colaborativa vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina". Deste modo, para que as vantagens do trabalho colaborativo possam contribuir para a efetiva prática profissional dos professores torna-se necessário romper com esses constrangimentos.

4.1.4 A importância dos temas Cidadania e Direitos Humanos e a missão da escola

Analisando as respostas dadas na questão A-2 do Q1 (“Para si, qual a importância do tema Cidadania/Cidadania Global? Porquê?”), percebe-se que todos os professores consideram ser importante esta temática, justificando essa posição pela necessidade de formarmos cidadãos globais (06), com conhecimentos, atitudes e valores que lhes permitam exercer plenamente os seus direitos e deveres (06) e contribuir para um mundo mais pacífico, mais justo e mais democrático (05) além de outras respostas (04), conforme demonstram as seguintes transcrições de exemplos de respostas dadas:

"É importante, porque exercemos pouco os nossos direitos e deveres de cidadania e temos ainda pouca noção de que somos cidadãos do mundo, cada vez mais. Mais do que de um país, somos cidadãos do planeta." (PI.12)

"Cidadania Global consiste em ser ativa na sociedade, partilhar e ajudar os outros. Tema transversal aos currículos das disciplinas." (PI.14)

"Sempre dei importância ao tema de cidadania na minha prática letiva e continuarei a dar, porque está presente em tudo, é transversal, transdisciplinar e essencial na educação geral de todos nós." (PI.15)

"Dadas as diferenças, as injustiças, a forma como o homem maltrata o mundo/natureza, é um tema importantíssimo. Porquê? Para tentar conseguir um mundo melhor." (PI.02)

"A sua importância é cada vez maior em tempo que correr porque a sociedade está "esquecendo-se" destes valores e é urgente recuperá-los." (PI.03)

Ao relacionar estas respostas com as discussões observadas durante as sessões de formação, resta evidente que os participantes deste estudo demonstram uma opinião favorável acerca da importância da Cidadania, bem como da Cidadania Global, e reconhecem, na maioria, a íntima relação entre a consciência a respeito dos direitos com o processo verdadeiramente democrático, uma vez que quanto mais educamos a respeito dos direitos, maior será a luta contra os processos exploratórios, conforme já sustentado pelos autores constantes no cap. II, de

Revisão de Literatura (Candau & Scavino 2000; Gandin 1988; Libâneo 2002; Dornelles 1989).

Fica ainda claro que os professores participantes entendem que somos cidadãos do planeta e não apenas de um contexto local, logo, somos co responsáveis pelas problemáticas sociais globais. Esse pressuposto está alinhado com o exposto por Sá-Chaves (2000), que defende a urgência de uma formação reflexiva aliada a uma visão crítica e dinâmica da sociedade e alerta para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as implicações decorrentes do conceito de cidadania local, nacional e global. Desta forma, não é possível dissociar a educação do conhecimento e conseqüentemente da transformação do contexto social em que se está inserido. Na realidade global em que vivemos, devemos considerar toda esfera planetária como nossa realidade social (Carmo, 2014).

No tocante à missão da escola, tem-se como evidente que, a importância conferida pelos professores à educação para a cidadania global é corroborada pelas respostas à questão A-3 do Q1 (“Para si, qual a Missão da Escola?”), onde os inquiridos enfatizam como missão da escola: formar cidadãos conscientes e participativos (07); desenvolver competências (05); transmitir valores/consciência moral para promover a transformação social (08); aprender os conteúdos programáticos (01). A título exemplificativo transcrevem-se a seguir algumas respostas obtidas.

“A escola não deve ser apenas um local onde se instrui, mas sim, um local de formação integral do indivíduo enquanto cidadão do mundo. A solidariedade, a fraternidade, o espírito de partilha, agir em prol de todos devem ser importantes.” (P.12)

“A Missão da escola será promover o desenvolvimento de competências e capacidades que permitem aos alunos tornarem-se cada vez mais ativos e participativos.” (PI.05)

“A missão da escola é sensibilizar as crianças para valores importantes que vão ajudar a sociedade a ser cada vez mais feliz.” (PI.07)

“Formar cidadãos conscientes e responsáveis no mundo que nos rodeia.” (PI.09)

“Aprendizagem dos conteúdos programáticos.” (PI.11)

“A missão da escola é transmitir valores e despertar consciências para que as crianças possam ser melhores e cidadãos do mundo.” (Pl.3)

É interessante notar que a grande maioria dos participantes relacionou a missão da escola com a promoção de valores, com o despertar consciências e promover transformações sociais. Apenas um elemento relacionou a missão da escola com a lecionação de conteúdos programáticos. Isso é um fator muito positivo para esta visão da Cidadania Global, pois comprova que a maioria dos docentes está preocupada com questões macro e não simplesmente em cumprir programas. Esse entendimento está amparado pelo exposto na Literatura, conforme Sá-Chaves (2000) aponta, a escola tem um papel fundamental na preparação dos alunos para lidarem com realidades complexas e acelerados processos de mudança.

Portanto, evidencia-se que os participantes percebem que a missão da escola ultrapassa a esfera do conhecimento teórico, mas submete à necessidade de articular o ensino à formação de valores, potencializar competências, e responder às mudanças sociais num contexto mais alargado do que o local, tudo isso a partir da importância do papel do professor.

Quando questionados sobre o interesse das suas escolas nestas temáticas (questão B-1 do Q1), com exceção de um professor que não respondeu à questão, todos consideram que as suas escolas estão interessadas nas temáticas de cidadania global, em consonância com as respostas dadas à questão B-2 do Q1 (“A sua escola costuma trabalhar temáticas nesta área?”). Essas respostas corroboram o que foi dito pela maioria dos participantes na questão C-2.8 do Q1 (“Considero a escola o local adequado para tratar de temas acerca da Cidadania Global e dos Direitos Humanos”), em que 100% concorda que sim.

4.1.5 Práticas educativas, Cidadania e Promoção dos Direitos Humanos

Respondendo à questão B-3 do Q1 (“Dê exemplos de como essas temáticas tem sido trabalhadas na sua escola”) os professores, essencialmente, referem as aulas de cidadania (oferta complementar) e as ações de solidariedade. Tendo em conta a variedade das respostas, elas foram agrupadas pelas seguintes categorias: Não respondeu (2); Oferta complementar/Ed. Cívica (6); Projetos (4); Ações de

Solidariedade/Sensibilização (7); Práticas em de aula; (2), tal como se verifica nos exemplos das transcrições das respostas fornecidas:

"Estas temáticas têm sido trabalhadas a nível de sala de aula (...)" (PI.07)

"A escola oferece um tempo semanal de Educação para a Cidadania, aula na qual se debatem várias temáticas deste âmbito." (PI.2)

"(...) cabaz de natal, roda de alimentos solidário, caminhadas solidárias com plantações/plantas, integração de alunos da Educação Especial em atividades coletivas (campanhas solidárias), feiras e etc." (PI.14)

"Promovendo o diálogo e a participação, respeitando o outro. Participando em atividades na sala de aula. Procurando perceber como ser correto, solidário, justo, respeito pelo outro." (PI.13)

"Direitos Humanos, Racismo, Projeto "Eu e os Outros", Valores, Segurança".(PI.18)

Através destas respostas percebe-se que há uma articulação prática e não apenas teórica dos referidos temas na prática profissional dos participantes e nas escolas onde atuam. No entanto, fica evidente a ausência de profundidade acerca da questão, visto que um acentuado número de respostas aponta para as atividades de solidariedade e de sensibilização e aulas como sendo uma prática que se traduz como sendo Educação para os DH e Cidadania, sem contudo haver uma sistematização, regularidade e articulação transversal com as diversas áreas do currículo escolar.

Nesse sentido, conforme já exposto na revisão de literatura, Candau e Sacavino (2013) advertem que, ao se tratar da promoção da Educação em DH, não é suficiente realizar atividades esporádicas, ou simplesmente acrescentar alguns conteúdos em algumas áreas educativas, necessário se faz haver uma sistematização, intencionalidade, e ainda desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões-cognitiva, afetiva, e sociopolítica-fundamentais, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que possibilitem formar sujeitos de direitos, conferir poder aos grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica dos direitos humanos que são a base axiológica da Educação para a Cidadania e para o desenvolvimento (Boni Aristizábal & Cerez, 2006).

Pelas respostas acima referidas percebe-se também que há certa dificuldade por parte dos professores em articular os temas em discussão nas diferentes áreas do currículo, o que contraria o definido pelas diretrizes do Ministério de Educação que referem que a Educação para a Cidadania, incluindo os DH, deve ser assumida como tema transversal e abordada em qualquer área curricular, de acordo com o projeto educativo da escola e não apenas na disciplina de Cidadania, a fim de articular-se com vários campos educativos de maneira mais ampla e não tão restrita.

Nas entrevistas, as professoras afirmam que as escolas, de modo geral, trabalham de maneira satisfatória os temas de DH e Cidadania Global, e que há diretrizes para que sejam abordados esses conteúdos, embora haja dificuldades associadas à gestão do tempo. Também consideram que a escola onde atuam, valoriza esses temas, sendo a participação na formação uma prova disso, e enfatizaram que a extinção da Área de Projetos representou um constrangimento para o desenvolvimento das referidas temáticas no âmbito escolar, pois restringiu significativamente o tempo que antes era dedicado a essas temáticas.

As respostas acima discutidas estão em consonância com as respostas às questões C-2.9 do Q1 (“Já participei em Projetos Interdisciplinares acerca das temáticas Cidadania Global e dos Direitos Humanos.”) e com a questão C-2.10 do Q1 (“Já fomentei atividades, na minha prática profissional, relacionadas com os temas mencionados”), como expresso nas figuras 4.8 e 4.9.

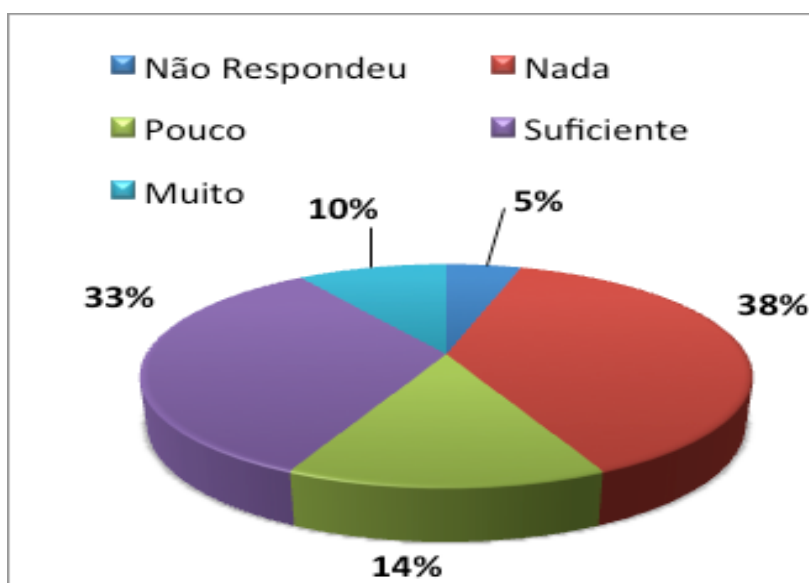


Figura 4.8 Respostas à questão C-2.9 Q1.

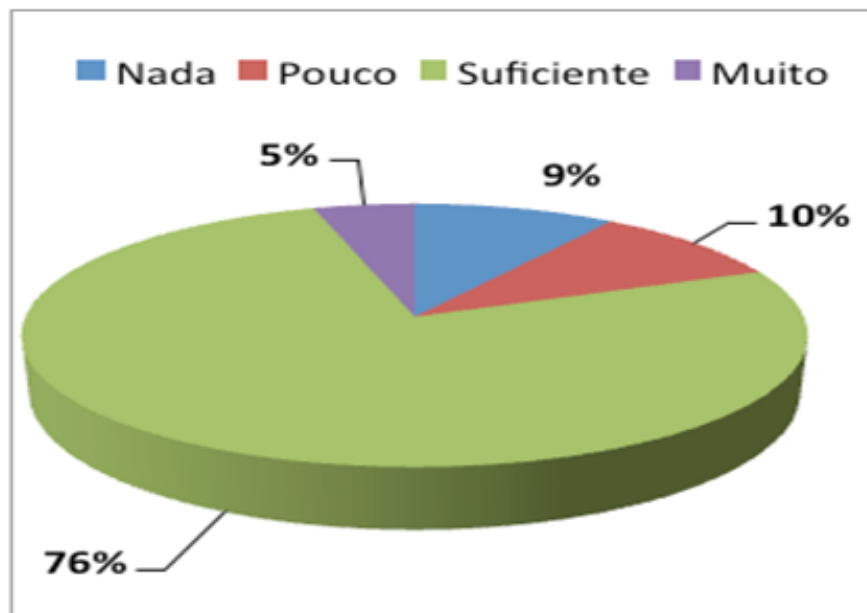


Figura 4.9 Respostas à questão C-2.10 Q1.

De facto, embora 81% dos inquiridos afirme que já fomentou atividades relacionadas com os temas da formação na prática profissional, 52% dos participantes declararam que participam pouco ou nada em atividades interdisciplinares acerca das temáticas relacionadas com a Cidadania Global e os Direitos Humanos, indicando que a abordagem desses temas no contexto escolar ainda não ocorre de maneira interdisciplinar, sistemática, e transversal.

Essa posição dos participantes é coerente com o que as professoras relataram nas entrevistas sobre a dificuldade de se articularem com professores de outras áreas, tais como a Expressão Visual e Musical na atividade desenvolvida acerca dos DH. O diminuto número de horas semanais afeto a essas disciplinas limita a possibilidade da interdisciplinaridade e do diálogo com outros saberes. Afirmam também que esses temas têm sido trabalhados mais facilmente nas áreas de História e Português, porque os manuais contemplam esses temas, mas que nas disciplinas de Matemática e Inglês esse trabalho fica mais restrito.

Assim, embora os professores demonstrem um interesse elevado, e familiaridade com os temas da educação em DH e Cidadania e as escolas onde atuam possuam espaços para o seu desenvolvimento, não se percebe uma prática sistemática, intencional, e fundamentada para esse fim. Por isso, a formação representa uma mais-valia para que os participantes ampliem os seus conhecimentos sobre essas temáticas, percebendo que precisam estar alinhadas

com determinados elementos constitutivos, tais como articulação com a vida prática e valores (Candau & Sacavino, 2013).

4.1.5.1 Desenvolvimento de competências em sala de aula

A missão da escola ultrapassa a esfera do conhecimento teórico, havendo necessidade de articular o ensino com a formação de valores e potencializar competências. Tal como referido por Day (2001) os professores devem encarar o processo de ensino-aprendizagem como forma de desenvolver as capacidades de compreensão e pensamento crítico, a inteligência emocional, a flexibilidade intelectual, características necessárias para um mundo em constante mudança.

Tendo em conta esse pressuposto, incluiu-se no Q1 uma questão (C-1) para aferir das práticas e perspetivas dos professores sobre o desenvolvimento de competências em sala de aula, cujas respostas estão sintetizadas no Quadro 4.3.

Quadro 4.3 Auto Avaliação dos Participantes sobre o desenvolvimento de competências em sala de aula.

1. Quantifique a frequência com que tenta desenvolver as seguintes competências na sua sala de aula:	nunca	raramente	às vezes	frequentemente
Aprendizagem com base em valores como a justiça social. Encorajar o questionamento moral.	-	1	4	16
Aprendizagem que promova o pensamento crítico e reflexivo.	-	-	2	19
Aprendizagem que encoraje a exploração de múltiplas perspetivas.	-	-	7	14
Aprendizagem que promova o diálogo e a participação.	-	-	2	19
Aprendizagem que encoraje a criação de ligações entre a vida dos próprios alunos e de outros indivíduos noutras partes do mundo.	2	4	11	4
Aprendizagem que prepare cidadãos ativos que contribuam para a transformação social.	-	2	5	14

Os professores participantes declararam, de forma quase unânime (90%), que procuram frequentemente promover o pensamento crítico e reflexivo, bem como a aprendizagem pautada no diálogo e participação.

A maioria acredita desenvolver um processo de ensino-aprendizagem centrado nos valores como a justiça social, encorajando o questionamento moral (76%), assim como a exploração de múltiplas perspectivas e que prepara os alunos para serem cidadãos ativos que possam contribuir para a mudança social (66%).

No entanto, apenas 19% dos participantes pensa que encoraja a criação de ligações dos seus alunos com outros cidadãos do mundo. Desta forma, percebe-se que a prática pedagógica dos professores precisa ser ajustada no sentido conectar os conhecimentos ensinados em sala de aula as realidades sociais, num sentido mais alargado do que o contexto local.

Esta ideia vai ao encontro de Coelho (2013), que afirma que a escola não tem sabido incorporar um modelo de cidadania, não estando ainda preparada para lidar com os novos desafios do mundo atual, integrando em si a relação local/global, ou seja "O mundo ainda não faz parte da escola" (p.112). Esta visão é reforçada por vários autores já referidos no capítulo II, item 2.5 da revisão de literatura (Carmo, 2014; Dornelles, 1989; Libâneo, 2001) que a esse respeito, afirmam que se a ação e a reflexão estiverem vinculadas ao conhecimento e à consciência da realidade, haverá a possibilidade de transformar o meio e o mundo, pois fazemos parte de uma comunidade planetária.

Contraopondo essa questão com a já referida A-3 do Q1, acerca da missão da escola, percebe-se que embora a grande maioria dos professores a tenham relacionado com o conhecimento, os valores e as transformações sociais, essa realidade ainda precisa ser construída, pois ficou evidente que os mesmos possuem dificuldade de aliar essa perspectiva com as questões das problemáticas sociais, com a realidade planetária, comprometendo assim, um verdadeiro processo de transformação social, que só poderá ocorrer diante da mudança do próprio professor e da sua forma de ver o mundo.

4.2 As atividades promovidas na escola acerca dos Direitos Humanos

Sendo um dos objetivos da formação promover o desenvolvimento das temáticas de cidadania global em contexto escolar, previa que os participantes implementassem algumas atividades nas suas escolas. Os Direitos Humanos foi o tema escolhido para a atividade realizada no âmbito escolar, por duas das professoras participantes da formação. Os resultados obtidos nesse contexto serão apresentados de seguida.

4.2.1 A escola e as temáticas da Cidadania Global e Direitos Humanos

De acordo com as respostas obtidas na questão 06 do Q2 (“A escola é local adequado para tratar de temas acerca da Cidadania Global e Direitos Humanos?”), a maioria dos alunos de ambas as turmas concorda que sim (95% na turma 01 e na 100% na turma 02). Essas opiniões estão em consonância com as respostas dos professores à questão C-2.8 do Q1 e com as respostas demonstradas na questão 07 do Q2 (“Considera que a partilha dos temas da Cidadania e Direitos Humanos devem ser tratados em sala de aula?”). Neste caso, também a maioria dos alunos de ambas as turmas consideram que sim (95% na turma 01 e 91% na turma 02).

Tais resultados vão ao encontro do descrito no capítulo II, Revisão de Literatura, no item 2.5, que acentua que a escola é agente de formação e não apenas de informação, logo, ela possui grande responsabilidade na sensibilização e consciencialização a respeito dos direitos e deveres de cada cidadão e na transformação do meio social, que começa com a mudança de si mesmo e com a forma de ver o outro, ficando claro que quanto mais educamos a respeito dos direitos, maior será a luta contra os processos de exploração.

Indo ao encontro do referido no Q1 e nas entrevistas pelos professores, os alunos de ambas as turmas respondem positivamente à questão 08 do Q2 (“Já participou de outras atividades nessa escola acerca dos DH?”) (100% na turma 01 com e 86% na turma 02). Com esse facto confirmam que a escola está “minimamente voltada para esses temas” (E1). Além do interesse pelos temas, percebe-se uma certa vivência dos mesmos.

Assim, parece que a escola procura responder às recomendações da Carta do Conselho da Europa (2010) aos seus Estados Membros que referem que as práticas e as atividades de ensino e de aprendizagem devem respeitar e promover os valores e os princípios da democracia e dos Direitos Humanos; em especial, as instituições de ensino, incluindo as escolas, devem refletir e promover os valores dos direitos humanos e motivar a responsabilização e a participação ativa dos educandos, dos profissionais de educação e de outras partes interessadas, incluindo os pais, ou seja, toda comunidade escolar de maneira ativa.

No entanto, da análise das respostas à questão 10 do Q2 (“Considera que possui muito conhecimento acerca dos temas que foram tratados nessa atividade?”) percebe-se que ainda precisa avançar no que concerne à sistematização e aprofundamento, conforme referido anteriormente.

As respostas a esta questão, apresentadas nos gráficos da figura 4.10, demonstram uma divergência muito acentuada entre as turmas, uma vez que 90% da turma 01 considera que possui muito conhecimento, enquanto apenas 9% da turma 02 afirma ter um bom conhecimento nesses assuntos.

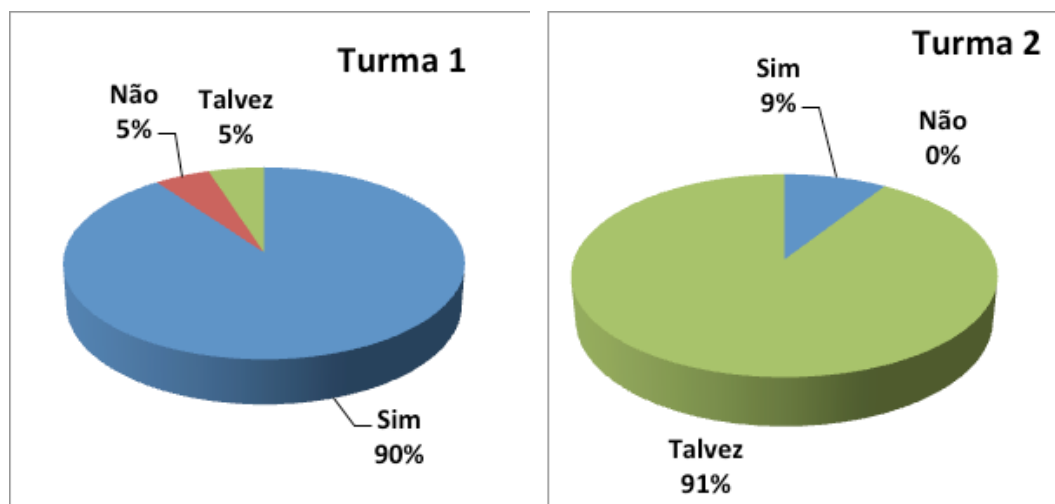


Figura 4.10 Respostas à questão 10 do Q2, turmas 1 e 2

4.2.2 Avaliação das atividades

Das respostas à questão 01 do Q2 (“Gostou de participar dessa atividade em grupos com outros colegas?”) fica evidente que 100 % dos alunos de ambas as turmas gostaram.

Nas respostas à questão 02 do Q2 (“Os temas apresentados na referida atividade são do seu interesse?”) 100% dos discentes de ambas as turmas considera os temas interessantes.

Esses resultados estão de acordo com as respostas à questão 09 do Q2 (“Acha que os temas apresentados na atividades são importantes para si e para o mundo?”), em que 100% dos alunos de ambas as turmas também responderam que sim, indo ao encontro da opinião manifestada pelos professores participantes da formação contínua na questão C-2.3 do Q1, onde ficou evidente que todos se interessam pelos temas de Direitos Humanos e Cidadania Global.

O interesse pelas temáticas e pela atividade está em consonância com a observação sistemática, que reafirma o interesse e participação atenta dos participantes tanto na formação continuada, quanto na atividade acerca dos DH no contexto escolar. Além disso, os recursos utilizados e conteúdos desenvolvidos na referida atividade foram construídos com base naquelas apresentadas nas sessões de formação (inclusive alguns vídeos, imagens e textos). Logo, conclui-se que a referida formação forneceu elementos teóricos e práticos para a atividade no âmbito escolar.

Pelas respostas à questão 04 do Q2 (“É possível aplicar na sua vida, os assuntos apresentados na atividade?”) e à questão 05 do Q2 (“Pretende aplicar os ensinamentos da atividade em outros locais, ou ambientes, como na família, ou entre amigos?”), percebe-se que a maioria dos alunos (100% e 95 % na turma 01 e 95% e 91% na turma 02, respetivamente na questão 04 e 05) mostra uma clara disposição em aplicar na sua própria vida os referidos conhecimentos concernentes a Direitos Humanos e a Cidadania Global. Estes resultados concordam com as respostas dadas pelos professores participantes à questão C-2.7 do Q1, onde declararam que pretendem aplicar as aprendizagens adquiridas na formação na sua prática profissional. Esse facto revela a importância de aliar os ensinamentos construídos no contexto escolar às problemáticas sociais, da vida dos próprios alunos e de outros indivíduos noutras partes do mundo.

4.2.2.1 Aspectos metodológicos

Nas respostas à questão 11 do Q2 (“Gostou do modo em que a atividade foi realizada ou apresentada?”), ficou evidente que 94% dos alunos da turma 01 e 95% da turma 02 gostaram.

Nas respostas à questão aberta (“Quer dar alguma opinião sobre a referida atividade?”) verificou-se uma grande discrepância entre o grau de participação das duas turmas, sendo que na turma 01 apenas 01 aluno expôs sua opinião, enquanto na turma 02 todos os 22 se manifestaram. Essas opiniões enfatizam os aspectos que mais gostaram, assim como aquelas que menos gostaram, apontando para questões acerca da organização da atividade. Cada um dos 23 alunos que opinaram apontou entre um a quatro elementos:

Gosto em fazer os PowerPoint (11); Gosto em pesquisar (4); Gosto em aprender sobre os DH (08); Gosto em fazer os cartazes (13); Gosto em conviver e apresentar os trabalhos (14); Importância/interesse na atividade (18); Falta de organização na apresentação dos PowerPoint (02).

A título exemplificativo transcrevem-se de seguida algumas das respostas:

"A referida atividade foi divertida." (Al.1 da turma 01)

"Foi interessante, gostei de participar, mas não gostei muito, porque fiz 2 PowerPoint e ninguém os utilizou. Gostei de participar nos cartazes." (Al.1 da turma 02)

"Foi importante e interessante, fazer os cartazes, os PowerPoint e apresentá-los e tomei mais conhecimento sobre os Direitos Humanos." (Al. 6 da turma 02)

"Acho que foi interessante, pude conviver de forma diferente com os outros, gostei de fazer os cartazes, e também aprendi o que são os Direitos Humanos." (Al. 17 da turma 02)

"Gostei de mostrar o meu trabalho àquele grupo de colegas, gostei de fazer pesquisas, gostei de fazer os cartazes e apresentá-los." (Al. 08 da turma 02)

"Acho que foi interessante porque pude estar a conviver, gostei de fazer os cartazes e apresentá-los." (Al.13 da turma 02)

De acordo com as respostas, fica claro que houve um interesse significativo, da maioria dos alunos, pela atividade, por variados motivos: por conviverem entre si, pela apresentação dos trabalhos, pela confecção dos PowerPoint e dos cartazes e pela aprendizagem acerca dos DH. Ressalta-se que dois alunos apontaram que

apesar de gostarem da atividade, poderia ter havido mais organização nas apresentações dos PowerPoint, uma vez que os seus trabalhos não foram utilizados.

No entanto, as respostas à questão 03 do Q2 (“Se fosse convidado (a) a participar dessa atividade novamente, iria de forma voluntária?”) demonstraram uma divergência de opiniões acentuada entre as turmas. Na turma 01, 95% dos alunos disse que sim, enquanto na turma 02, apenas 27% opinou afirmativamente, conforme se verifica na figura 4.11.

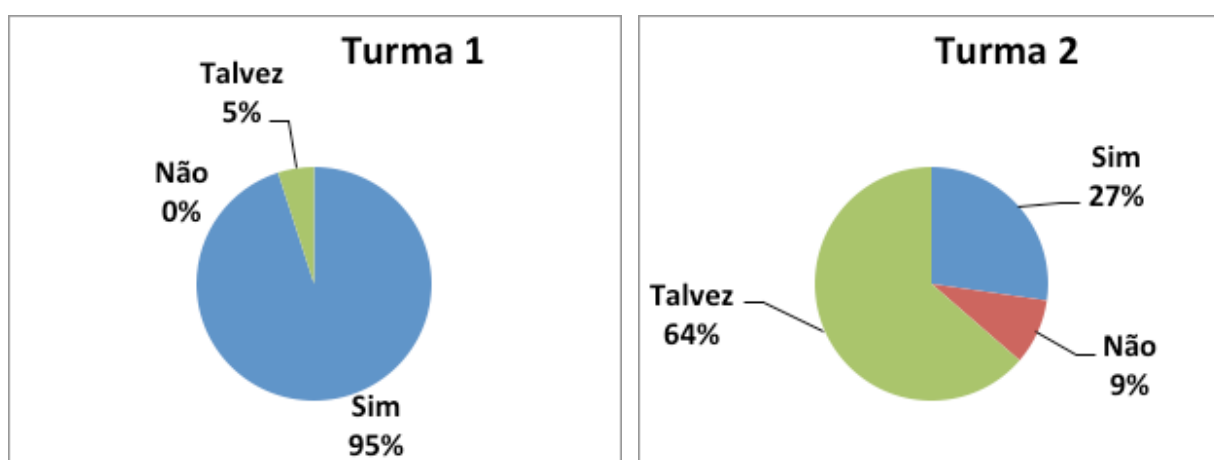


Figura 4.11 Respostas à questão 03 Q 2 turmas 1 e 2.

Nesse aspeto, é importante relacionar essas opiniões com os relatos das professoras entrevistadas, as quais avaliaram que a referida atividade por elas desenvolvida foi boa, tendo em vista a calendarização (que segundo elas é feita no início do ano letivo), o tempo que tinham e os recursos disponíveis, mas poderia ser trabalhado de maneira diferente.

Questionadas sobre o envolvimento dos alunos nas atividades e a metodologia utilizada, ambas declararam que desejavam ter abordado mais temas, caso tivessem mais tempo para refletir com os alunos. Destacaram, como aspetos positivos, o facto de considerarem que houve um alargamento da capacidade dos alunos de resolverem problemas e desenvolver trabalho em conjunto. A título de exemplo, referiram o facto de muitos alunos não disporem nem de telemóveis nem de portáteis, e da escola dispor de apenas quatro (04), na biblioteca. Diante dessas limitações, eles mesmos buscaram soluções, pedindo ajuda às famílias e aos funcionários da biblioteca. Perante isto, as professoras consideram que os alunos

fizeram o trabalho com qualidade, utilizaram a oralidade de forma cuidada e souberam estar e ser.

No relatório final da atividade, as referidas docentes apontaram outros aspetos fracos e fortes da atividade, conforme se verifica na transcrição literal do registo:

"Pontos Fortes:

- o interesse, a atenção e a iniciativa demonstrados pelos alunos;
- a autonomia revelada na pesquisa de informação;
- a capacidade de encontrar respostas a problemas;
- a participação ativa e pertinente;
- a responsabilidade e a cooperação manifestadas na realização dos trabalhos de grupo;
- a estruturação e a correção linguística dos trabalhos produzidos;
- a exposição/apresentação cuidada dos assuntos.

Pontos Fracos:

- a calendarização das atividades deveria ser antecipada."

A partir da observação sistemática, constatou-se que num primeiro momento as atividades foram basicamente compostas por exposições verbais de alguns alunos que leram dados, relatos e informações apresentados em multimédia para o grupo de alunos (sob a supervisão das professoras), tendo-se centrado muito no plano teórico. Num segundo momento, os alunos foram divididos em grupos no átrio da escola e participaram em alguns jogos de perguntas relacionadas com dados numéricos e informações acerca do conteúdo que havia sido apresentado. Assim, considera-se que as metodologias utilizadas poderiam ter sido mais ativas e terem explorado diferentes linguagens, como forma de promover o diálogo de diversos saberes, como da expressão musical e outras. A expressão visual foi de certa forma utilizada, no sentido em que houve uma exposição de cartazes produzidos pelos alunos acerca dos Direitos Humanos.

Entretanto, com os relatos das entrevistas, ficaram esclarecidos os constrangimentos encontrados pelas professoras quanto à limitação do fator tempo, que impossibilitou inclusive o convite a professores de outras disciplinas para darem seus contributos, e aos limitados recursos disponíveis. Considerando-se que todo o

processo deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes, aquilo que se revelou como sendo uma aparente fragilidade, deveu-se a razões contextuais.

Diante dos dados apresentados e triangulados, parece que, apesar dos constrangimentos, o desenvolvimento dessas atividades enriqueceu o universo profissional de cada uma das docentes que tiveram a oportunidade de aliar os conhecimentos advindos da formação continuada entre pares às suas práticas escolares, e de refletir sobre as mesmas em conjunto.

Também os alunos envolvidos saíram enriquecidos dessa experiência, não apenas pelo que ouviram, mas pelo modo como trabalharam, pelo interesse nas temáticas, pelas discussões, pelos trabalhos desenvolvidos, pelas experiências compartilhadas. Um dos aspetos mais valorizado foi o trabalho colaborativo. Os resultados apresentados parecem concordar com os estudos de Slavin (1995, citados por Arends 2008) que referem que os grupos de alunos envolvidos em aprendizagens colaborativas tendem a apresentar níveis mais elevados de vocabulário, compreensão e leitura, na expressão oral e no cálculo, bem como no relacionamento social, no exercício de princípios democráticos e numa melhor aceitação de alunos com dificuldades.

A escola também beneficiou na medida em que os trabalhos desenvolvidos foram disponibilizados a toda a comunidade escolar e pelo facto de ser mais um passo para a promoção da Educação em Direitos Humanos na escola.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação pretendeu, essencialmente, refletir sobre as práticas e apontar caminhos para a promoção da Educação em Direitos Humanos em contexto escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores nesse âmbito.

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do estudo e as limitações. Por fim, são apontadas algumas sugestões para futuras investigações, que resultaram de observações, apreciações, experiências vivenciadas, e sensibilidades que surgiram no decurso da presente pesquisa.

5.1 Conclusões do estudo

São diversos os estudos que referem que por vivermos num mundo competitivo e desigual, e que por sermos cidadãos globais, os problemas sociais surgem em dimensões globais. Por isso faz-se necessário promover os direitos básicos inerentes à natureza humana, a uma escala global, e o ambiente escolar não pode estar dissociado desse desiderato. Como referem diversos autores (Gandin 1998, Freire 2009, Carbonell 2002, Candau & Sacavino 2013, Carmo 2014 e outros), sem a educação e sem um tipo de ensino apropriado não é possível um avanço na promoção dos Direitos Humanos, comprometendo a paz, justiça e estabilidade efetivas na sociedade. Logo, quanto menor for o acesso à informação acerca dos DH, menor serão as hipóteses de se conseguir promover a dignidade humana. Por isso a educação, a defesa e esclarecimento acerca dos direitos são elementos que se encontram diretamente relacionados.

Os participantes deste estudo aparentemente estão de acordo com o referido anteriormente, pois tanto professores como alunos consideram que a escola é um ambiente adequado para tratar de problemáticas sociais e de promover a cidadania e os direitos humanos. Pelas respostas obtidas e pelas observações realizadas também se depreende que as escolas estão familiarizadas com essas temáticas, embora as atividades educativas desenvolvidas nesse âmbito sejam pontuais. É, por isso, necessário desenvolver uma prática mais intencional, sistemática e transversal,

pois, tal como referido na Revisão de Literatura, a promoção dos direitos humanos não ocorre apenas com a inclusão do tema em manuais e na realização de atividades esporádicas ou de cunho assistencialista, mas com uma prática cotidiana.

Tanto professores como alunos demonstram motivação e interesse nessas temáticas, sobretudo se trabalhadas de forma colaborativa. A grande maioria dos professores aceitou participar da formação pelo interesse pela temática e pela necessidade de formação para trabalhar os temas propostos com os seus alunos, tal como exposto na discussão dos resultados.

O fator tempo parece ser o principal constrangimento tanto para a participação em formações, quanto para a realização de atividades em contexto escolar. Essa também é uma das causas apontadas pelos participantes como limitadora de um processo de ensino-aprendizagem dos Direitos Humanos mais sistematizado e transversal ao currículo escolar.

O curso de formação "Educação para a Cidadania Global - Contextualização e Propostas de Ação", integrada no Projeto "Global Schools – aprender a con(viver) revelou ter um cariz prático e colaborativo, diferentemente de outros modelos convencionais que privilegiam apenas o aspeto teórico, conforme exposto por Imbernón (2010, citado por Pereira, 2011), uma vez que, durante às sessões, os participantes além de empreenderem vários debates sobre os temas ligados às suas experiências também realizaram atividades no seu contexto escolar tendo, posteriormente, discutido as mesmas com os seus pares nas sessões de formação. Aparentemente a sua frequência contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, pois além dos conhecimentos adquiridos, permitiu-lhes confrontar-se com outras práticas e refletir com os pares sobre as mesmas, no sentido de as aperfeiçoar. Com a realização das atividades em contexto que decorreram da formação contribuíram para a promoção da Educação para os Direitos Humanos na escola.

Apesar disso, os professores precisam ainda de aprofundar mais o conhecimento acerca dos temas da Cidadania e Educação em Direitos Humanos, assim como metodologias mais adequadas à sua implementação, para que esta seja integrada no cotidiano escolar de forma transversal e sistemática. A formação contínua pode em muito contribuir para atingir esse objetivo (Candau & Sacavino, 2000 e 2013; Comité de Ministros da CE, 2010; Pereira, 2011).

Os resultados obtidos neste estudo também apontam no sentido de que a formação e o trabalho colaborativo desenvolvido acarretaram benefícios para os alunos envolvidos, não apenas pelo que aprenderam, mas pelo modo como trabalharam e conviveram, pelo interesse nas temáticas, nas discussões, nos trabalhos desenvolvidos e nas experiências compartilhadas. Tal como referido pelas docentes que desenvolveram as atividades, os referidos alunos, além de adquirirem conhecimentos, desenvolverem competências, tais como a oralidade, o saber ser e estar e a capacidade de resolução de problemas.

Da leitura dos dados infere-se ainda o gosto dos alunos em participar nas atividades acerca dos Direitos Humanos e que a maioria deles pretende aplicar na sua própria vida e na partilha com outros os conhecimentos adquiridos.

Pelo exposto, fica evidente que a Formação Contínua ocasionou diversos benefícios aos professores e alunos envolvidos, visto que forneceu elementos teóricos e metodológicos para as atividades desenvolvidas no contexto escolar e representou uma oportunidade de reflexão sobre as práticas, nomeadamente em Educação para os Direitos Humanos. Embora não tenha pretendido esgotar-se ali, permitiu uma abertura para a práxis (reflexão + ação) e representou um espaço privilegiado para a criação de oportunidades de aprendizagem colaborativa.

De facto, apesar dos constrangimentos, a maioria dos professores do grupo buscou superar as limitações por entenderem, como referido atrás, a formação como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional. Tal vai ao encontro das ideias de vários autores referidos nos pontos 1.1. e 1.2 do capítulo da revisão da literatura, como Paulo Freire (2009) que nos convoca a uma educação emancipatória para superar os constrangimentos e alcançar nossos objetivos e Alarcão e Canha (2013) que defendem que a formação interligada com o trabalho em pares e a auto-supervisão contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, da presente investigação conclui-se que no caso em análise, a formação reflexiva de professores no âmbito do trabalho colaborativo, constituiu-se como uma estratégia para promover a Educação em Direitos Humanos em contexto escolar, além de enriquecer o universo profissional dos professores participantes, uma vez que tiveram a oportunidade de aliar os conhecimentos teóricos e metodológicos advindos da formação ao aspeto prático do contexto profissional onde atuam e assim melhorar as suas práticas.

5.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

5.2.1 Limitações do estudo

O fator tempo foi o maior limitador da presente pesquisa, devido ao período de calendarização institucional delimitado para a sua realização (seis meses). Isto impossibilitou a utilização de outros instrumentos de recolha de dados, tais como outro inquérito aos professores participantes da formação, com vista a obter as impressões após a sua conclusão.

Essa calendarização também restringiu o contacto direto da investigadora com os alunos, pois as atividades no âmbito escolar desenvolveram-se no final do 1º período letivo, em que alunos e professoras estavam sobrecarregados com diversas tarefas, nomeadamente testes de avaliação. Por essa razão, e de acordo com a equipa pedagógica, não foi possível observar as aulas de preparação das referidas atividades, nem aplicar o Q2 pessoalmente, ou seja, o contato com os alunos restringiu-se ao dia da realização das atividades.

Outro fator limitador refere-se à escassez de acesso a estudos académicos voltados para a temática da ED e dos DH no âmbito da supervisão pedagógica, os quais poderiam ter contribuído para a aprofundar o presente estudo.

5.2.2 Sugestões para futuras investigações

Da presente pesquisa emergem três fragilidades que merecem ser aprofundadas em futuros estudos:

a) Embora os professores procurem desenvolver diversas competências em sala de aula, os mesmos ainda demonstram dificuldades em aliar os ensinamentos com as problemáticas de âmbito local e mundial;

b) Embora as escolas possuam uma abertura e certa familiaridade com os temas da Cidadania Global e dos Direitos Humanos, estes ainda são confundidos com ações isoladas, de cunho assistencialista e de sensibilização, logo, os professores na maioria demonstram pouca profundidade nessas temáticas (Candau & Sacavino 2013);

c) Apesar dos professores demonstrarem bastante abertura para participarem em formações entre pares e de forma colaborativa, como ocorreu na formação objeto deste estudo, a mesma disposição, tal como referido por Roldão (2007), não ocorre para uma atuação na prática profissional.

Assim, torna-se necessário que as instituições de formação de professores incorporem espaços, disciplinas, seminários, congressos, estágios, protocolos com instituições voltadas para as temáticas de Cidadania Global e Direitos Humanos, a fim de preparar esses profissionais para desenvolver uma prática educativa voltada para a Educação em Direitos Humanos de forma mais sistemática, regular, intencional e transversal e que levem em conta as problemáticas sociais que desafiam a sociedade global.

É também fundamental que estas temáticas sejam aprofundadas em formações pós-graduadas e que sejam desenvolvidos estudos e materiais como *softwares*, textos, vídeos e outros recursos nesse âmbito.

Finalmente há que aprofundar a investigação no sentido de encontrar soluções para efetivar o trabalho colaborativo de professores na sua prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora Lda.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *A supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ªed. Coimbra: Livraria Almedina.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª ed. Lisboa : McGraw-Hill.

Boni Aristizábal, A., & Cerez, S. (2006). La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano. In A. Boni Aristizábal, & A. Pérez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Vigo: Intermón Oxfam. (pp. 39-52)

Candau, V. M. F., & Sacavino, S. B. (2000). *Educar em direitos humanos é construir cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. M. F., & Sacavino, S. B, S. (2013, jan./abr.). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, 36(1), 59-66. Consultado em: https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=FdgYV6rwM5Cs8wfvilwo&gws_rd=ssl#q=Educa%C3%A7%C3%A3o+em+direitos+humanos+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+educadores

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar mudanças na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.

Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional- a didática da escrita na aula de Inglês, in Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Pedrosa-de-Jesus, H. (org.) (2005) *Supervisão. Investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada, Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores. DRE/Universidade dos Açores. (pp.194-222).

Coelho, L.S (2013). Erguer pontes, tecer futuros, alternativas: a economia social e solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Comité de Ministros da CE (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Consultado em: <http://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>.

Conselho da Europa. (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Consultado em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 139/2012. DR 1.ª série.N.º 129 (2012/07/05) 3476-3491

Decreto-Lei n.º 91/2013. DR 1.ª série. Nº 131 (2013/07/10) 4013-4015

Dewey, J. (1933). *How we think*. Londres: Heath.

Dicionário da Língua Portuguesa. (2014). Porto: Porto Editora.

Dornelles, J. (1989). *O que são direitos humanos?* São Paulo: Braziliense.

Franco, M. (2012). *Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica*. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, UNICAMP. Consultado em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0093s.pdf.

Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.) São Paulo: Paz & Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Consultado em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>

Gandin, D. (1988). *Escola e transformação social* (3.ª ed). Rio de Janeiro: Vozes.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill.

Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. *Educar*, (17), 153–176. Consultado em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>.

Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Marfan, M. A. (1986). Resenhas. *Em aberto*, 5(31), 43–48. Obtido de <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000606.pdf>

Mesa, M. (Dir.)(2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Consultado em: http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_1_1_gener.pdf

Neves, J. L. (1996, 2^o sem.). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, 1(2). Consultado em: [https://scholar.google.pt/scholar?q=Neves,+J.\(1996\).+Pesquisa+Qualitativa,+caracter%C3%ADsticas,+usos+e+possibilidades.&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjVzJOKztjOAhUJtxQKHZpkCyUQgQMIGzAA](https://scholar.google.pt/scholar?q=Neves,+J.(1996).+Pesquisa+Qualitativa,+caracter%C3%ADsticas,+usos+e+possibilidades.&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjVzJOKztjOAhUJtxQKHZpkCyUQgQMIGzAA)

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. Consultado em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.

Oliveira-Formosinho, J.(Org.) (2002a). *A supervisão na formação de professores. Da sala de aula à escola* (Vol. 1).Porto: Porto Editora, Lda.

Oliveira-Formosinho, J.(Org.) (2002b). *A supervisão na formação de professores. Da organização à pessoa* (Vol. 2). Porto: Porto Editora, Lda.

Pereira, A. C. R. (2011). Educação, direitos humanos e prática docente. *Revista Fórum identidades*, 9(5), 27–39. Consultado em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_03.pdf

Portugal. Ministério da Educação (2001) *Educação para os direitos humanos : guia anotado de recursos*. Lisboa: Autor.

Quivy, R. e Campenhoudt, L (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4^a ed. Lisboa

Rayo, T. (2004). *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*.Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014, set./dez.). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. Currículo sem Fronteiras. *Currículo sem Fronteiras* 14(3),12-31. Consultado em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/ribeiro-neves-menezes.pdf>

Roldão, MC (2007). *Colaborar é preciso. Questões de dualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista NOESIS, 71, 24-29.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos - estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sacavino, S. (1994). *Desenvolvimento versus democracia: uma confrontação de paradigmas. Educação e democracia: questões atuais*. Rio de Janeiro:Projeto Novamérica.

Santiago, A.R.F. (2012). *Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos*, Consultado em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Stake, R. (2012). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Ed.Lisboa.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, 29(105), 197-217. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2.ª ed. (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO 01: Grelha de observação naturalista

Observação naturalista

Tempo	Transcrição narrativa de situações, acontecimentos, ...

ANEXO 02: Questionário 01



Global Schools: Aprender a (con)viver

Por favor, complete este questionário com informações sobre si próprio/a e sobre a forma como vê a temática desta formação. Estas informações serão úteis para o projeto e para o curso de formação.

Agradecemos a sua colaboração.

A – Sobre si próprio/a:

Nome:

Tempo de serviço: _____

Escola: _____

Função que desempenha:

1 - Porque aceitou participar neste projeto?

2 - Para si, qual a importância do tema da Cidadania/Cidadania Global? Porquê?

3 - Para si, qual é a Missão da escola?

4 - Existem fatores que dificultam a sua participação nesta formação? Justifique.

B - Sobre a sua escola:

1 - Acha que a sua escola está interessada nestas temáticas?

Sim Não

2 - A sua escola costuma trabalhar temáticas nesta área?

Sim Não

3 - Se respondeu sim, dê exemplos de como estas temáticas têm sido trabalhadas na sua escola.

Se respondeu não, comente, por favor.

C - Práticas e perspetivas do/a professor/a:

1 - Quantifique a frequência com que tenta desenvolver as seguintes competências na sua sala de aula:

	1 nunca	2 raramente	3 às vezes	4 frequentemente
Aprendizagem com base em valores como a justiça social. Encorajar o questionamento moral.				
Aprendizagem que promova o pensamento crítico e reflexivo.				
Aprendizagem que encoraje a exploração de múltiplas perspetivas.				
Aprendizagem que promova o diálogo e a participação.				
Aprendizagem que encoraje a criação de ligações entre a vida dos próprios alunos e de outros indivíduos noutras partes do mundo.				
Aprendizagem que prepare cidadãos ativos que contribuam para a transformação social.				

2 - Numa perspetiva de autoavaliação, quantifique a veracidade das seguintes afirmações:

	1 Nada	2 Pouco	3 Suficiente	4 Muito
1- Gosto de participar em atividades de formação que envolvam colegas de outras escolas				
2- Aderi a participar neste projeto com satisfação				
3- Considero o tema a ser estudado na formação do meu interesse				
4- Gosto de aprofundar o meu conhecimento didático				
5- Gosto de aplicar novas estratégias pedagógicas				
6- Gosto de trabalhar em grupo e partilhar o meu trabalho com os colegas da prática profissional				
7- Pretendo aplicar as aprendizagens adquiridas nesta formação na minha prática profissional				
8- Considero a escola o local adequado para tratar de temas acerca da Cidadania Global e dos Direitos Humanos				
9- Já participei em Projetos Interdisciplinares acerca das temáticas Cidadania Global e Direitos Humanos				
10- Já fomentei atividades, na minha prática profissional, relacionadas com os temas supra mencionados				
11- Prefiro planear e executar atividades pedagógicas individualmente				
12- Considero relevante para a formação dos/as alunos/as os temas propostos nesta formação				
13- Já possuo conhecimentos dos temas a serem tratados nesta Formação				

3 - O que é para si a Educação para o Desenvolvimento / Educação para a Cidadania

Autorizo que estes dados sejam tratados, anonimamente, no âmbito de estudos de investigação a desenvolver no âmbito do projeto **Global Schools: Aprender a (con)viver.**

Sim

Não

Assinatura:


Data: _____ de novembro de 2015

ANEXO 03: Questionário 02




Pesquisa de Percepção de Expectativas Concernentes à Atividade realizada no dia 15 de dezembro, resultante da Formação Contínua de Professores em Educação para o Desenvolvimento (Global Schools- Aprender a Con-viver) do tipo: Auto – Avaliação.

Obrigada por participar deste questionário que será de fundamental importância para pesquisas desenvolvidas nesse tema do Projeto.

Não é necessário se identificar.

Parâmetros de Avaliação:  Sim  Não  Talvez

Considerando-se sua participação na presente Formação avalie:

			
1- Gostou de participar dessa atividade em grupos com outros colegas?			
2- Os temas apresentados na referida atividade são do seu interesse?			
3- Se fosse convidado (a) a participar dessa atividade novamente, iria de forma voluntária?			
4- É possível aplicar na sua vida, os assuntos apresentados na atividade?			
5- Pretende aplicar os ensinamentos da atividade em outros locais, ou ambientes, como na família, ou entre amigos?			
6- A escola é local adequado para tratar de temas acerca da Cidadania Global e Direitos Humanos?			
7- Considera que a partilha dos temas da Cidadania e Direitos Humanos devem ser tratados em sala de aula?			
8- Já participou de outras atividades nessa escola acerca do tema: Direitos Humanos?			
9- Acha que os temas apresentados na atividade são importantes para si e para o mundo?			
10- Considera que possui muito conhecimento acerca dos temas que foram tratados nessa atividade?			
11- Gostou do modo em que a atividade foi realizada ou apresentada?			

12- A forma da atividade poderia continuar a ser igual ou poderia ser diferente do modo que foi feita?			
--	--	--	--

1. Quer dar alguma opinião sobre a referida Atividade?
--

Muito obrigada!

ANEXO 04: Guião das entrevistas

ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS A e B:

A- Questões baseadas no questionário:

1- Fale acerca da tua experiência profissional.

1. As escolas em geral trabalham esses temas de maneira satisfatória? Justifique...

2. (caso diga que não, dizer quais as razões que possam estar dificultando que trabalhem nessa perspetiva...

3. A professora considera que a sua escola está interessada nas temáticas da cidadania global e dos direitos humanos, justifique por favor, como isso se evidencia...

4. Considera que haja constrangimentos (fatores que dificultam) que temas como esses sejam trabalhados em sala de aula, e ou na escola? Justifique

5. Considera que na sua prática profissional essas temáticas apresentadas na formação Global Schools: cidadania e direitos humanos têm sido trabalhadas de maneira recorrente? Justifique

6. De que forma prefere trabalhar essas questões? De maneira individualizada, ou através de projetos ou atividades que envolvam demais colegas professores?

7. Considera que os temas da formação contínua oferecida dentro do projeto Global Schools são aplicáveis na sua prática de sala de aula, ou mesmo no contexto escolar? Justifique.

B- Questões baseadas na atividade realizada na escola:

1- Como avalia a atividade-projeto de direitos humanos realizada na escola? Foi suficientemente boa ou não, ela poderia ter sido trabalhada de outra forma?

2- Aponte por favor, quais aspetos foram mais significativos (mais valias) na referida atividade? O conteúdo, ou algum outro fator?

- 3- Como avalia a participação dos alunos no envolvimento do projeto?
- 3.1 Considera adequada a metodologia utilizada na atividade ou mudaria algo?
- 3.2 Se tivesse outra oportunidade de realizar essa atividade, o que faria?
- 4- Quais foram as dificuldades encontradas?
- 4.1- Como ocorreu o preparo da referida atividade?
- 5- O fato de trabalhar em pares em relação a outra colega que também fez a formação contínua representou alguma mais-valia?
- 5.1 O que é para si o trabalho colaborativo e suas vantagens?
- 6- Considera que os temas abordados na formação do projeto Global Schools (cidadania global) foram relevantes para essa atividade? Justifique